



DA INSTRUÇÃO DE ARTISTA À EXPERIÊNCIA DO TEMPO NA PRÁTICA DO DESENHO: REFLEXÕES À VOLTA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO EM ARTES VISUAIS.
Pedro Silva Torres

RELATÓRIO DE ESTÁGIO MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO



Pedro Silva Torres

**DA INSTRUÇÃO DE ARTISTA À EXPERIÊNCIA DO TEMPO NA PRÁTICA DO DESENHO:
REFLEXÕES À VOLTA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO EM ARTES VISUAIS.**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO
2014

Luís Pedro da Silva Torres

**Da instrução de artista à experiência do tempo na prática do desenho:
reflexões à volta de uma proposta de ensino em artes visuais.**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do
Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Orientador: Professor Doutor Paulo Nogueira

Professora cooperante: Leonor Soares

Escola Artística de Soares dos Reis

Resumo

Da pertinência de preocupações sentidas relativamente ao ensino em artes visuais e da experiência em contexto de estágio proporcionada na Escola Artística de Soares dos Reis, este documento reúne o que foram os pontos principais e essenciais desse contacto, no qual se exploraram as relações que se estabelecem entre as diversas dimensões espaciais, com forte incisão sobre a quarta dimensão, que configura o espaço temporal.

Aqui se aborda como a utilização do conceito de Instrução de Artista no ensino em artes visuais serviu para ativar a prática do desenho propondo aos alunos uma relação com os documentos produzidos, procurando retirar o peso da resposta a um enunciado específico, como se verifica, por exemplo, na avaliação dos alunos perante um exame de carácter nacional, onde toda a multiplicidade e subjetividade que os alunos representam, se concentra numa resposta que a escola espera, de acordo com a reprodução específica de conhecimentos ou aptidões traduzidas numa matriz de correção, perante a qual é atribuída uma classificação.

A introdução da Instrução de Artista em contexto de aula, permitiu colocar as três turmas com que se desenvolveu o estágio, uma do 10º ano e duas do 12º ano, perante situações em que se procurou potenciar espaços de sensibilização para as relações estabelecidas entre a dimensão temporal e os espaços do desenho, bem como os registos que se executam.

A especificidade dos programas de Desenho A, levou assim a que fossem concebidas duas propostas diferentes, ajustadas perante os conteúdos desenvolvidos e a desenvolver em cada um dos anos letivos das três turmas.

Com a turma do 10º ano trabalharam-se instruções para desenhos escritas pelos alunos e pelo professor estagiário. Com as duas turmas do 12º ano idealizaram-se três contextos distintos de exploração do desenho, partindo de um conjunto de instruções apresentadas à turma que funcionaram como ponte/percurso para um momento em que os alunos trabalharam a técnica do desenho com luz.

Palavras-chave: Desenho; Espaço e Temporalidade; Ação e Sensibilização; Instrução de Artista; Desenho com Luz;

Abstract

From the pertinence and concerns felt towards the teaching of visual arts, and the internship that occurred at the Arts School of Soares dos Reis, this document gathers the main and essential points of this contact, in which the relations that are established between the several spatial dimensions were explored, focusing on the fourth, time, and the relation it establishes with the prior ones.

Here, we'll approach how the use of the concept of Artist Instruction in visual arts teaching was used to activate the practice of drawing, proposing to the students a relation with the documents they'd produce, from which was removed the weight of answering to a specific enunciation, like the logic behind exams, in which the student gives the answer the school is looking for, according to the specific reproduction of knowledge or skill, rendered on a correction matrix, from which is given a rating.

Introducing the Artist Instruction in classroom, allowed to put three classes of students with which the internship was developed, one from the 10th grade, and two from 12th grade, before situations in which was tried to potentiate spaces to sensitize to the relations established between the dimension of time and the spaces of drawing, as well as the records executed.

The specificity of Drawing A Programs, led to the conceiving of two different proposals, adjusted to the developed contents on each of the scholar years of the three classes.

With the 10th grade class, were approached instructions for drawings written by the students and the trainee teacher. With both 12th grade classes, the distinct contexts were idealized to explore the act of drawing, departing from a set of instructions presented to the class, and which worked as a bridge/route to a moment in which the students worked with the technique of Light Drawing.

Keywords: Drawing; Space and Time; Action and Movement; Artist Instruction; Light Drawing;

Résumé

De l'importance des préoccupations estimée en relation à l'éducation et l'expérience des arts visuels dans le cadre de l'étape prévue dans l'école d'art de Soares dos Reis, ce document rassemble ceux qui ont vu comme les principales points de contact, dans lequel ont été explorés les relations établies entre les différentes dimensions dans l'espace, avec une forte incision sur la quatrième et la relation qu'elles entretiennent avec celui qui leur précède.

Ici, nous discutons l'utilisation de la notion d'instruction de l'Artiste dans l'enseignement qui a servi pour permettre la pratique du dessin du côté des étudiants, proposant une relation avec les documents produits, duquel a été retiré le poids de la réponse à une déclaration spécifique, comme fait la logique de l'examen dans lequel l'étudiant fournit la réponse que vous voulez entendre l'école. À l'issue des deux classes de terminale, l'instruction de l'Artiste a travaillé comme un pont / voie pour une activité de dessin avec de la lumière, dans laquelle ont été activées la plupart des zones du dessin sur lesquels on a travaillé. L'introduction de l'instruction de l'artiste dans le contexte de classe a permis de mettre en situation réels les trois classes qui ont participé dans le stage, une classe de seconde et deux classes de terminale, dans lesquels ont été potentiés des espaces de sensibilisation pour que les relations établies entre les dimensions temporelle et spatiale du dessin, mais aussi tous les registres qu'ils exécutent. La spécificité des programmes de dessin a conduit à la constitution de deux propositions différentes, ajustées selon les contenus développés à chaque année de chaque classe. Avec la classe de seconde, on a travaillé les instructions pour les dessins écrits par les élèves et par le professeur stagiaire. Avec les classes de terminale, on a idéalisé trois contextes distincts de l'exploration du dessin, basés sur les instructions présentes à la classe, qui ont fonctionné comme un pont/parcours jusqu'au moment où les élèves ont travaillé avec la technique de dessin de lumière.

Mots-clés: Dessin; Espace et les Temps; Instruction de l'Artiste; Dessin avec la lumière, Action et Mouvement

Agradecimentos:

Obrigado a todos, os que de alguma forma foram depositando luz sobre o manto escuro do pensamento.

À minha família por me ter apoiado sempre e incondicionalmente neste trilha que se vai percorrendo.

Ao Professor Doutor Paulo Nogueira por toda a disponibilidade, orientação, conhecimentos e partilha.

À Professora Leonor por toda a partilha e apoio.

À minha colega Ana Paulo que me acompanhou na viagem.

Aos alunos da Escola Artística de Soares dos Reis.

Aos meus mestres Nuno Mendanha e Paulo de Tarso que me ensinaram a dar sentido aos riscos.

Aos meus amigos, que sempre tiveram aquele abraço forte para me dar quando necessário.

À Joana, por ser o farol que iluminou o percurso, sem ela não teria conseguido levar isto adiante.

Abreviaturas

AAVV - Autores Vários

ESASR - Escola Secundária Artística de Soares dos Reis

IDEM - O mesmo autor

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução | 13 |
| PARTE I - Da incerteza às primeiras incursões: tomar decisões, escolher caminhos | |
| Capítulo 1 - Os espaços dimensionais do desenho | 19 |
| 1.1 - Dimensão Zero | 19 |
| 1.2 - Unidimensionalidade | 21 |
| 1.3 - Bidimensionalidade | 22 |
| 1.4 - Tridimensionalidade | 23 |
| 1.5 - Quadridimensionalidade | 26 |
| Capítulo 2 - Desenho no espaço do tempo | 29 |
| 2.1 Tempus Verbalis | 31 |
| 2.2 O Tempo como espaço para o erro | 33 |
| 2.3 O corpo | 38 |
| PARTE II - Da instrução de artista à experiência do tempo na prática do desenho | |
| Capítulo 3 - Proposta de trabalho em aula | 40 |
| 3.1 Proposta de trabalho com a turma do 10º ano | 43 |
| Instruções escritas pelos alunos | 47 |
| Instruções acrescentadas no âmbito do estágio | 55 |
| 3.2 Proposta de trabalho com as turmas do 12º ano | 64 |
| Aula #1 | 66 |
| Aula #2 | 78 |
| Aula #3 | 85 |
| Considerações Finais | 94 |
| Bibliografia | 98 |
| Webografia | 99 |

ÍNDICE DE IMAGENS

- Figura 1. Pedro Silva Torres, *Trabalho académico*. FBAUP 2008
- Figura 2. MaisMenos, *Tempus Verbalis*. (Frame) <http://vimeo.com/20491471>
- Figura 3. 10º Ano, Resposta à Instrução A #1, 2014
- Figura 4. 10º Ano, Resposta à Instrução A #2, 2014 (1)
- Figura 5. 10º Ano, Resposta à Instrução A #2, 2014 (2)
- Figura 6. 10º Ano, Resposta à Instrução A #2, 2014 (3)
- Figura 7. 10º Ano, Resposta à Instrução A #3, 2014 (1)
- Figura 8. 10º Ano, Resposta à Instrução A #3, 2014 (2)
- Figura 9. 10º Ano, Processo de trabalho em aula 2014
- Figura 10. 10º Ano, Processo de trabalho em aula 2014
- Figura 11. 10º Ano, Resposta desenhada à instrução B #1, 2014
- Figura 12. 10º Ano, Aula, 2014
- Figura 13. 10º Ano, Aula, 2014
- Figura 14. 10º Ano, resultado obtido em aula, 2014
- Figura 15. 10º Ano, Aula, 2014
- Figura 16. 12º (A) Instrução #1, 2014
- Figura 17. 12º (A) Instrução #1, 2014
- Figura 18. 12º (B) Instrução #1, 2014
- Figura 19. 12º Ano (A), Momento de trabalho em aula, 2014
- Figura 20. 12º Ano (B), Resposta à Instrução #2
- Figura 21. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #2
- Figura 22. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #3
- Figura 23. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #3
- Figura 24. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #3
- Figura 25. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #4
- Figura 26. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #4
- Figura 27. 12º Ano (B), Resposta à Instrução #4
- Figura 28. 12ºAno (A), Interação com o corredor, 2014
- Figura 29. 12ºAno (A), Interação com o corredor, 2014
- Figura 30. 12ºAno (A), Interação com a folha ampla, 2014
- Figura 31. 12ºAno (B), Interação com o corredor, 2014
- Figura 32. 12º Ano (A) Aspeto geral do painel produzido na aula 2, 2014
- Figura 33. 12º Ano (B) Aspeto geral do painel produzido na aula 2, 2014
- Figura 34. 12º Ano (A) Detalhes, 2014
- Figura 35. 12º Ano (A) Detalhes, 2014
- Figura 36. 12º Ano (B) Desenho com luz, 2014
- Figura 37. 12º Ano (A) Desenho com luz, 2014
- Figura 38. 12º Ano (A) Desenho com luz, 2014
- Figura 39. 12º Ano (B) Desenho com luz fora da sala de aula, 2014

- Figura 40. 12º Ano (B) Desenho com luz fora da sala de aula, 2014
- Figura 41. 12º Ano (B) Desenho com luz fora da sala de aula, 2014
- Figura 42. 12º Ano (B) Desenho com luz de uma bateria, 2014
- Figura 43. 12º Ano (B) Desenho com luz de uma bateria, 2014
- Figura 44. 12º Ano (B) Desenho com luz de uma bateria, 2014
- Figura 45. 12º Ano (A) Desenho com luz coletivo, 2014
- Figura 46. 12º Ano (A) Desenho com luz coletivo, 2014
- Figura 47. 12º Ano (A) Experiências, 2014
- Figura 48. 12º Ano (A) Experiências, 2014

Introdução

*"As pessoas estão sentadas numa paisagem de Dalí com as sombras
muito recortadas por causa de um sol que diremos parado
Quando o sol se move como acontece fora das pinturas a nitidez é
menor e a luz sabe muito menos o seu lugar
Não importa que Dalí tivesse sido tão mau pintor se pintou a imagem
necessária para os dias de 1993
Este dia em que as pessoas estão sentadas na paisagem entre dois
prumos de madeira que foram uma porta sem paredes para cima e para os
lados
Não há portanto casa nem sequer a porta que poderia não abrir
precisamente por não haver para onde abrir
Apenas o vazio da porta e não a porta
E as pessoas não se sabe quantas não foram contadas devem ser ao
menos duas porque conversam levantam as golas dos casacos para se
defenderem do frio
E dizem que o inverno do ano passado foi muito mais doce ou suave ou
benigno embora a palavra seja antiga em 1993
Enquanto falam e dizem coisas importantes como esta
Uma das pessoas vai riscando no chão uns traços enigmáticos que tanto
podem ser um retrato como uma declaração de amor ou a palavra que faltasse
inventar
Vê-se agora que o sol afinal não estava parado e portanto a paisagem é
muito menos daliniana do que ficou dito na primeira linha
E uma sombra estreita e comprida que é talvez de uma pedra aguda
espetada no chão ou de um prumo distante de porta que já perdeu companhia
e por isso não atraia as pessoas
Uma sombra estreita e comprida toca no dedo que risca a poeira do
chão e começa a devorá-lo
Devagar passando aos ossos do metacarpo e depois subindo pelo braço
devorando
Enquanto algumas pessoas continuam a conversar*

*E esta se cala porque tudo isto acontece sem dor e enquanto a noite
desce"*

José Saramago - *O ano de 1993*¹ (2007: 9;10)

Num jogo de palavras, Saramago congela o tempo que podia ser de Dali, tal como o Homem através do desenho exprime essa vontade de fruir da realidade num fragmento temporal.

Num domínio do fantástico este excerto de *O ano de 1993* permite-nos conceber uma visão do tempo como a dimensão que nos devora, numa sociedade que se tem tornado progressivamente mais alienada à sua passagem.

Somos envolvidos por uma atordoante e contínua exposição a informação visual. Os signos e imagens têm a capacidade de nos fazer receber estímulos visuais, projeções da realidade que absorvemos e cujo impacto nos remete para diferentes sensações.

Imagens estáticas podem transmitir-nos movimentos, assim como nos podem induzir ilusões que baralham a percepção que estamos a ter de um determinado estímulo.

Querer sentir a realidade desligada da passagem e noção que, culturalmente, possuímos do tempo, é querer ascender à condição de um ser *endeusificado*, ou pelo menos à imagem de poder que aos Deuses se imputou, na figura de entidades superiores capazes de decidirem e julgarem a nossa própria subjetividade. Saramago joga com o tempo e com a percepção que dele temos, através de imagens que atravessam os extremos, da luz à escuridão. Em 1993 o Deus feito máquina/computador é representado na imagem de um núcleo de poder, que munido do seu exército de animais

¹ A obra *O Ano de 1993* de José Saramago caracteriza-se por caminhar entre a poesia e a prosa narrativa, onde nos salta imediatamente à vista a quase inexistência de pontuação. Escrito em 1975 antes do tempo em que decorre a ação, idealiza e recria ao longo do livro, momentos da evolução humana desde a pré-história até ao dias de hoje, onde as personagens se inserem num processo em que reconstroem conhecimentos e significações, assim como novas linguagens, ou afetos. É recriado um ambiente que nos remete aos campos de concentração, onde os habitantes deste mundo são controlados por animais biónicos e apresentam números identificativos marcados nos seus corpos.

biónicos, controla os conhecimentos que os habitantes deste mundo estão a reconstruir, assim como as suas ações.

Uma das pessoas representadas na imagem de Saramago ousa querer ser Deus ele próprio. Em vez de ser apenas um corpo presente que aguarda a passagem do tempo até que chegue a escuridão, *vai riscando no chão uns traços enigmáticos*.

Desviar a realidade para uma realidade paralela permite-nos tomar pelas mãos a capacidade de criar, que não tem de ser necessariamente a capacidade de do nada fazer aparecer algo, ou tudo. A capacidade de ser Deus está na génese do impulso que nos leva a exteriorizar algo, seja *um retrato, como uma declaração de amor, ou a palavra que faltasse inventar*. Esse impulso remete diretamente para a independência e subjetividade do pensamento humano: Ele constrói-se de projeções que levamos a cabo, ao ativar num momento presente experiências do passado, nas quais se projeta um carácter por vezes profético, do que poderá acontecer no futuro.

Em 1990, A RTP1 emitiu treze entrevistas ao célebre pensador português Agostinho da Silva, que se chamaram *Conversas Vadias*. Dessas conversas, interessou-nos reter uma ideia que este afirmou por várias vezes, a de que todo o homem nasce poeta, pois poeta é todo aquele que cria.

Atualmente muito se especula se existirá criação a algum nível, ou se tudo será a metamorfose e evolução de algo anterior, tal como enunciou Lavoisier: *"Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma."*

Ao questionarmos a origem deste impulso, do risco que pode ser génese de algo que até então não tinha ainda uma significação, estamos colocados perante um contexto em que abrimos as possibilidades criadoras cuja importância reside nessa significação que é atribuída a algo.

Este relatório assenta na experiência de contacto com três turmas da Escola Artística de Soares dos Reis (ESASR), uma turma do 10º ano e duas do 12º ano, durante o período de um ano letivo, durante o qual foi observada a forma como os alunos se relacionam com a aprendizagem do desenho.

Balanceado com incursões aqui e ali ao diário pessoal de formação que se foi escrevendo em folhas soltas, aqui se explicará como um conjunto de problemáticas que se foi levantando ao longo do ano conduziu à apresentação de uma proposta de trabalho adequada aos respectivos anos letivos de cada

turma, na qual foram ativados exercícios que visaram permitir aos alunos, o contacto com formas pouco comuns de olhar e se relacionarem com o desenho, especialmente no que concerne à sua configuração enquanto resultado de uma relação entre tempo e espaço de representação.

O diário pessoal de formação constituiu uma ferramenta importante ao longo de todo o ano, por representar um espaço onde anotações espontâneas iam sendo colocadas, armazenadas, para depois a elas regressar. Dado o carácter íntimo em que este se configurou, considerou-se importante incluir algumas passagens lá escritas para melhor sustentar alguns dos momentos descritos neste relatório, já que apresentam o discurso na primeira pessoa e foram fragmentos extremamente importantes para a construção não só das propostas de trabalho apresentadas aos alunos, como também no relato de relações estabelecidas entre o professor estagiário e as suas preocupações enquanto agente produtor de obras de arte.

Assim, foi tida em consideração a noção de movimento que o programa da disciplina de Desenho A sugere abordar, como um ponto de partida para o que viria a ser um conjunto de momentos a ativar em aula.

Este relatório, divide-se assim em duas partes distintas: a primeira direccionada a enquadrar o leitor perante pressupostos relacionados com o tempo enquanto dimensão e a relação que o desenho estabelece com esta enquanto linguagem visual e a segunda dedicada a analisar e expor as propostas de trabalho apresentadas em aula, onde partindo do conceito de Instrução de Artista se procurou ativar junto dos alunos momentos onde a relação entre a dimensão temporal e o desenho pudessem produzir experiências válidas para os alunos.

Do contacto com estas turmas, rapidamente se observou que numa escola tão específica quanto é a ESASR, também as respostas dos alunos às propostas que lhes são apresentadas anualmente primam pela especificidade e singularidade. A introdução do conceito de Instrução de Artista demonstrou ser um ponto de partida válido para o que eram algumas das preocupações apontadas como destino possível da presente reflexão, um conjunto de momentos, divididos em várias aulas, no âmbito dos quais se convidaram os alunos a tomar contacto com um conjunto de experiências de sensibilização segundo outras configurações e propósitos do desenho. Dada a especificidade

do conceito de instrução de artista, que envolve a escrita de um conjunto de premissas que quando seguidas e interpretadas permitem que qualquer pessoa se possa envolver no processo de produção de uma obra de arte. Desafia os limites do conceito de autoria, aceitando que uma resposta dada à mesma, se pode manifestar num resultado altamente subjetivo e pessoal. Assim, os alunos não iriam obter destas propostas uma classificação quantitativa pelo seu desempenho, pois seriam colocados perante um conjunto de experiências onde a singularidade de cada uma das respostas se configura como um documento válido, representativo de uma relação que se estabelece entre o que é pedido pelo professor e as subjetivas interpretações que desses pedidos podem ser feitas. Procurou-se que o sucesso durante a execução das instruções apresentadas em aula, não dependesse de uma mera comparação perante o que o professor espera dos alunos e do trabalho que os próprios desenvolvem, individualmente e coletivamente, mas antes da variedade de interpretações e do que cada uma delas representa para o desenvolvimento da turma enquanto grupo.

A propósito do que se procurou ativar com estas propostas, a questão do espaço temporal teve um peso determinante, sendo colocada ao serviço de momentos em que os alunos se confrontaram com esse mesmo espaço. Inevitavelmente, cada segundo que passa naquilo que é a nossa percepção temporal e espacial, acontece de forma caótica e aleatória, pelo que temos tendência a procurar atribuir um sentido aos eventos do dia a dia, que nos permita construir uma representação pessoal e altamente subjetiva, do que nos rodeia e da forma como nos inserimos num conjunto de costumes, regras, princípios ou sistemas.

Cada um de nós seria provavelmente capaz de imaginar uma realidade perfeita, com crenças e ideias próprias, onde todas as coisas fazem sentido. No fundo, todos aparentamos ter uma facilidade para nos projetarmos na figura de Deus, entidade perfeita, onisciente, onipresente e onipotente. A grande barreira parece residir na dificuldade óbvia que essa capacidade impõe, visto que fomos ensinados perante a crença que apenas uma divindade não material pode ter esse poder.

O ensino das artes visuais, foi aqui projetado e construído, norteado por uma altamente subjetiva concepção do que se encontrou como possibilidades

de atuação perante questões que procuraram relacionar as dimensões espacial e temporal, inscrevendo a reflexão também nos poderes simbólicos que se projetam em contexto de aula e na relação que o professor estabelece com os alunos. As propostas acionadas em aula procuraram contrariar essa lógica, bem como a reprodução de respostas que se sustentam na mera imitação de algo que é expectado. A pertinência dos registos produzidos pelos alunos é construída pelos próprios, perante as significações que conferem aos trabalhos produzidos.

Estes poderes, podem atuar não só sobre aluno, reprimindo-o, mas também sobre o professor, colocando-o numa posição em que detém o poder para ser ele próprio o autor da repressão.

Os pressupostos enunciados, conduziram ao presente documento, onde serão motivo de reflexão numa ponte entre o caminho que se projetou percorrer, num percurso que vem ativar tudo o que havia sido colocado em ação com o primeiro ano curricular do MEAV. De uma concepção do que representa a escola, construída por longos anos de contacto na qualidade de aluno, projeta-se aqui um ponto de viragem, em que o professor se quer manifestar.

Voltemos à imagem de Saramago em 1993. As sombras cobrem as figuras, mergulhando-as em trevas que as consomem lentamente.

O que fortalece aqueles que pacientes aguardam a vinda da noite, é saber que dia seguinte o sol se volta a erguer. No caminho que percorremos, aprendemos que o sol, na sua aparente metáfora revela-se a todos, mas só é cobiçado por uns. Os outros, sabem que não importa quanto ele possa ser cobiçado, pois quando se ergue, já diz a cultura popular, *é para todos*.

PARTE I

Da incerteza às primeiras incursões: tomar decisões, escolher caminhos

Capítulo 1 - Os espaços dimensionais do desenho

Quando pensamos o desenho dentro do que podem ser as suas diversas configurações enquanto forma e linguagem de comunicação visual, observamos que este tem a capacidade de se movimentar e acontecer ou ser imaginado dentro de vários quadrantes dimensionais no âmbito das quais lhe é dada a forma segundo o que são os seus pressupostos, ou que se lhe queiram projetar.

As experiências de sensibilização que as três turmas integraram no âmbito do estágio na ESASR, movimentaram-se essencialmente nos quadrantes do espaço real e temporal, apesar de em alguns momentos ter-se atingido uma consciência de reproduções virtuais do espaço, como mais à frente será explicado.

Assim, ao procurar definir um espaço de atuação, sabendo as restrições que o espaço escolar naturalmente impõe, foram tomadas em consideração cinco dimensões distintas, que à frente se explicam em detalhe.

A experiência de contacto com os alunos, bem como o exercício de escrita do presente documento, conduziram a que a estrutura do mesmo se viesse a rever numa relação estabelecida entre cada uma das dimensões abordadas e os vários momentos que aconteceram durante esse contacto, transportando para cada uma delas uma dimensão equivalente na idealização deste relatório, no decorrer do estágio e nas propostas de trabalho apresentadas às três turmas.

1.1 Dimensão Zero

Na sua forma mais reduzida, básica ou elementar podemos inferir que o desenho acontece e existe em tudo. Ao tornar abstracto um impulso que o

nosso cérebro descodifica visualmente, poderemos estar perante o que será a dimensão zero do desenho: O ponto.

O ponto é génese da localização espacial: Ínfimo perante a totalidade de um espaço que se considera em permanente expansão, mas uma afirmação que dá sentido ao que é o espaço. É o primeiro depósito que constitui o desenho: Quando o objetivo é a produção de marcas numa superfície com um material riscador, podemos considerar que tal produção se inicia quando esse material toma contacto com a superfície.

Em vários momentos ao longo do ano letivo observou-se que começar a riscar na folha é um dos momentos perante os quais existe uma maior hesitação da parte dos alunos. O espaço vazio aparenta muitas vezes ser devorador, como se nos fôssemos perder na infinidade da sua nulidade enquanto informação visual.

"Perdido num mundo que se apresenta completamente novo e repleto de importantes objetos de reflexão que vou encontrando, acabo por a determinado ponto me sentir como o aluno que olha a folha em branco sem saber por onde começar, por onde dar início a um caminho que se irá percorrer.

Eu, também olho todo o espaço em branco e tento descobrir onde começar, a minha dimensão zero. Onde cravar a estaca do ponto, quando olho à minha volta e as opções se apresentam... infinitas?"

Diário de Formação - Novembro de 2013

Os primeiros momentos na ESASR demonstraram que o tipo de abordagem que esta tem perante o ensino das artes visuais cria um contexto diferente do de outras escolas, por ser precisamente especializado e direcionado para esta área. No caso do contacto com a disciplina de Desenho, a dimensão zero terá sido precisamente a de olhar para tudo o que foi colocado ao dispor, meios de ação e intervenção, como se de uma folha em branco se tratasse, para decidir onde colocar o primeiro ponto, que demorou a mostrar-se. Tal como os alunos se apresentavam hesitantes perante a folha em branco e sobre o local onde deixar o lápis tocar o papel, também a decisão relativamente aos conteúdos a investigar colocou hesitações, dado o grande número de possibilidades que se apresentavam.

Eventualmente, esse primeiro ponto havia de aparecer, como se estivesse ele próprio camuflado na problemática de lutar contra o tempo para encontrar os pressupostos que conduziram a esta reflexão. Percebeu-se então, que a abrangência que o espaço, em especial a sua configuração temporal detém, proporcionava um enquadramento, o local onde se marcou esse ponto e olhou o que poderia ser o percurso da viagem.

1.2 Unidimensionalidade

A primeira dimensão resulta da união entre dois pontos.

Estabelecer uma conexão entre dois pontos no espaço é dar uma significação à sua insignificância, se nos é permitida a redundância. Ao ligar dois pontos projetamos sobre estes uma relação, a qual leva-nos à noção de linha, ou reta.

Uma das características que nos distingue enquanto animais racionais é a de tornar abstractos diversos momentos espaciais/temporais e encontrar relações entre eles. Situar um ponto no espaço pressupõe a conceptualização de outras dimensões e eixos com variáveis matemáticas. Conectá-lo com um outro ponto abre caminho a uma noção do espaço onde estão implícitas varias possibilidades.

A percepção e conceptualização temporal é desde logo importante para que consigamos perceber que o percurso estabelecido entre dois pontos é mais do que um significado que atribuímos: Esse percurso existe e pode ser percorrido.

Para o percorrer, existe obviamente um fator determinante que é o espaçamento temporal, no interior do qual configuramos um percurso entre os dois pontos, como abordaremos mais à frente neste capítulo quando abordarmos o conceito de quadrimimensionalidade.

Retomando o que foi dito anteriormente, enquanto génese do desenho, podemos assumir que a partir do ponto o risco vai expandir-se de forma pessoal e subjetiva para uma linha, tal como os *traços enigmáticos* que a figura de Saramago faz no chão. Tendo sido fixado o primeiro ponto, a viagem em

direção ao que seria o destino do estágio na ESASR e desta reflexão iniciava-se.

"Sinto que todo o contexto em que estou inserido me colocou em movimento. Da incerteza e primeiras incursões em busca do que poderia ser um tema válido, senti que essa própria incerteza de lutar contra o tempo, mostrou que ela própria já me tinha feito subir aos ombros dos gigantes e ver até que bandas que me queria aventurar."

Diário de Formação - Dezembro de 2013

2.3 Bidimensionalidade

De acordo com a geometria e matemática, três pontos são suficientes para definir um plano. Este tem a particularidade de ser um espaço onde a linha ganha a liberdade para começar a tomar decisões e conceber-se segundo dois eixos onde deixa de se expandir numa única direção como a reta, conquistando no plano o poder de tomar caminhos em direções diversas. O plano é provavelmente um dos mais conhecidos e usualmente abordados suportes de desenho, como são exemplo as folhas de papel ou as paredes. Ao depositar um material sobre uma superfície estamos a manipular as suas propriedades para dar forma a uma imagem planificada, à qual atribuímos um significado, tal como desde a sua forma mais primitiva que o Ser Humano encontrou na representação bidimensional formas de marcar signos, linguagens.

No âmbito do que é hoje em dia esperado do ensino da disciplina de desenho, concebemos normalmente o plano bidimensional como espaço onde se registam estímulos muitas vezes extraídos da tridimensionalidade. Esse transporte de sensações entre duas dimensões distintas envolve-se uma vez mais numa necessidade permanente de ativar a nossa memória, na sua relação temporal. Transportar o que vemos na realidade que nos rodeia para o papel significa sintetizar informação num plano. No que concerne ao percurso do estágio visto sobre esta grelha do desenho, podemos dizer que a 2ª dimensão do projeto consistiu na descoberta de um ponto fora da linha que se tinha formado na sua unidimensionalidade.

“Movido pela incerteza, fui ler algumas anotações anteriores deste caderno e apercebi-me que este desvio podia fazer parte do percurso que me vai conduzir. Um ponto e uma reta formam um plano. No plano posso movimentar-me, começar a tomar decisões. Será por aqui?”

Diário de Formação - Janeiro de 2014

Este ponto desviante que se encontrou, surgiu imprevisto, na aula de autoavaliação no final do 1º Período, como será explicado em detalhe mais à frente. O que é importante reter neste momento é que a descoberta desse mesmo ponto, possibilitou a conceptualização de um plano inicial, sobre o qual se conquistou a possibilidade de tomar decisões e escolher caminhos a seguir.

Começou a visionar-se sobre esse plano um denso emaranhado de possibilidades e opções, que foram meticulosamente estudadas, para se perceberem as diferentes e possíveis escolhas, conforme se tornava evidente que o tempo começava a mostrar o seu efeito e que essas decisões se tornavam cada vez mais frequentes e exigiam respostas cada vez mais imediatas.

Perante as experiências que se iam proporcionando no decorrer do estágio, foram-se desbravando possibilidades em direção, ou a procurar, o almejado objetivo, requerendo que para tal que uma série de escolhas fossem tomadas, na consciência de que determinariam de forma preponderante o desenrolar de toda a experiência que este contacto proporcionou.

2.4 Tridimensionalidade

A concepção tridimensional do mundo assenta no pressuposto de Euclides segundo o qual configura através da “geometria sólida” o espaço assente três eixos vetoriais: comprimento, largura e altura. Ou através das siglas x , y , z .

Podemos assumir que este será o espaço do qual temos uma percepção mais imediata e direta através dos nossos sentidos. A realidade que nos envolve tem esta especificidade própria no sentido em que como corpo, somos capazes de a percorrer, e das suas configurações aleatórias projetar-lhe um sentido estético enquanto experiência.

Quando ativada através da experiência, esta configuração espacial possibilita-nos a concepção pessoal e subjetiva da realidade que nos circunda. Daí, somos capazes de lhe projetar enquanto formas, uma significação específica que se traduz num desenho.

"A escultura fez-me perceber que o espaço e a matéria podem ser uma manifestação do desenho quando o projetamos na sua componente tridimensional. Não no sentido da profundidade e volume quando o trabalhamos na folha, mas na sua pura essência enquanto matéria com uma configuração. Insinuar que tudo é desenho nunca foi uma provocação da minha parte, antes uma constatação desse carácter que lhe projetei."

Diário de Formação - Maio de 2014

A relação da formação em Artes Plásticas com o contexto que foi o estágio na ESASR, em muitos dos momentos conduziu a tentativas de configurar possíveis e proveitosas experiências para os alunos em que se ativariam algumas preocupações pessoais no que concerne a esta procura de configurar os espaços dimensionais do desenho.

Muito do que é o ensino do desenho, continua a ir de encontro a uma lógica de representação da realidade observada na terceira dimensão, sob um suporte bidimensional, normalmente, o papel.

Numa das aulas em se questionou a pertinência destas transferências de significação entre o desenho e a escultura, discutiam-se possíveis estratégias de fazer um desenho/escultura. Foi partilhada com a turma uma imagem de um trabalho realizado e instalado na FBAUP no ano de 2008.



Figura 1. FBAUP, 2008

Com a apresentação desta fotografia, pretendeu mostrar-se aos alunos uma configuração espacial, que assentava na forma de um cubo construído com pano cru. Nesta fotografia específica, vemos duas dimensões do desenho interagirem em simultâneo, onde no plano bidimensional identificamos uns olhos e o que poderá ser a estrutura de um rosto, desenhados no pano cru, vistos à transparência. Suspensa entre o pano cru e a lente que captou a imagem, está uma configuração feita em arame na qual o rosto referido anteriormente se projeta no espaço, construído através de linhas que ocupam um espaçamento vetorial, como se existissem enquanto desenho no espaço.

É importante clarificar que ao longo do ano ficou patente que a configuração que atribuímos ao espaço tridimensional depende diretamente da dimensão sobre a qual debruçar-se-á esta reflexão à frente, a quarta, o tempo, uma vez que é através da ativação e construção de memórias que se acionam os mecanismos mentais que permitem projetar uma significação às formas que nos rodeiam.

No plano do paralelismo que vem tomando forma entre os diversos momentos do estágio e estas configurações dimensionais, após ter sido conquistado o poder da decisão e escolha de caminhos no plano bidimensional, sentiu-se que existiam temas, preocupações que poderiam ser vistos como desníveis, mais altos ou mais baixos por se afastarem daquele que parecia ser o plano/tema base, nomeadamente a utilização da instrução de artista. Assim, ao arriscar saltar do plano e procurar subir a outras montanhas para ver o que havia para oferecer, começou a vislumbrar-se uma trajetória plausível especialmente no que concerne à diversidade de propostas que se apresentaram às turmas do 12º ano como forma de sensibilização para uma percepção do tempo enquanto espaço dimensional.

As opções que se iam explorando, começavam agora a envolver-se de particularidades próprias, através das quais se projetaram as propostas de trabalho para os alunos das três turmas que se acompanhou ao longo do ano letivo. Este caminho traçado, representa uma possibilidade de uma quase infinidade que estes contextos de contacto proporcionam. Chegava então o momento de procurar encontrar a dimensão para a qual estes propósitos apontavam, o tempo.

2.5 Quadrimensionalidade

A quarta dimensão é conhecida como o espaço do tempo. A consciência do espaço físico que nos rodeia dá e recebe significação através de relações que se estabelecem na nossa mente com o recurso ao raciocínio, tomando partido das construções que fazemos de memórias passadas para conjecturas possíveis do que poderá acontecer no futuro.

Também conhecida como o Espaço de Minkowski, esta dimensão vem acrescentar à formulação euclidiana a temporalidade, formulando o quadro teórico que possibilita a teoria da relatividade de Albert Einstein.

De notar que ao acrescentar a dimensão temporal transitamos para um espaço não euclidiano. No espaço temporal, um ponto obedece a quatro coordenadas, t, x, y, z e é denominado como um acontecimento ou evento. Através da utilização destas quatro coordenadas conseguimos especificar um evento no que concerne ao local onde acontece, sobreposto com um eixo cronológico onde podemos situar se esse evento ocorreu no passado, se está a desenrolar-se no presente ou se ainda vai acontecer no futuro.

“A imagem é indivisível e inapreensível e depende da nossa consciência e do mundo real que tenta corporificar. Se o mundo for impenetrável, a imagem também o será. É uma espécie de equação, que indica a correlação existente entre a verdade e a consciência humana, limitada como esta última pelo espaço euclidiano. Não podemos perceber o universo em sua totalidade, mas a imagem poética é capaz de exprimir essa totalidade.

A imagem é uma impressão da verdade, um vislumbre da verdade que nos é permitido em nossa cegueira. A imagem concretizada será fiel quando suas articulações forem nitidamente a expressão da verdade, quando a tornarem única e singular — como a própria vida é, até mesmo em suas manifestações mais simples.”

Andrei Tarkovski, *Esculpir o Tempo* (1998:123)

Nesta passagem, Andrei Tarkovski coloca-nos perante um conceito de imagem, em que há uma significação *poética* que lhe permite assumir mais do que a simples imitação do espaço euclidiano.

Desta relação que se estabelece entre o espaço onde o nosso corpo se movimenta e o tempo que decorre, é-nos permitido formular uma significação para as experiências que daí se estabelecem.

“Recordo sempre algo que presenciei em Florença na Galeria da Academia de Belas Artes. Perante o gigante David de Miguel Ângelo que se mantinha estático, observava-o atentamente quando algo extraordinário aconteceu, e viria a mudar totalmente a percepção que tinha do potencial que uma escultura pode assumir perante a passagem do tempo.

Naquele dia, as nuvens ora se escondiam, ora deixavam uma luz intensa brilhar. Existe uma cúpula mesmo por cima desta escultura e a movimentação das nuvens sobre ela, conferia rápidas mudanças na incidência da luz, o que significava que as sombras que as formas da escultura criam, mudavam com essas alterações. Pareceu-me por várias vezes ver aquele gigante de pedra mover o arco costal. Achei por momentos que respirava. Depois percebi que respira mesmo.”

Diário de Formação - Maio 2014

O momento específico que é descrito em cima representou uma experiência que desencadeou uma série de importantes reflexões. Proporcionou pela primeira vez a presença perante esta escultura de Miguel Ângelo. Diz-se, mas poderá ser um dos mitos históricos que se vão criando, que a propósito das suas esculturas, o artista dizia que olhava para o bloco de mármore e se limitava a subtrair a pedra que estava a mais.

Quem já visitou a obra, percorre ao ir de encontro a ela um espaço ladeado de uma série de esculturas inacabadas que nos remetem precisamente para essa ideia, de algo que estaria a mais e que ia sendo libertado, como se aquelas figuras vivessem aprisionadas e lhe gritassem que as libertasse.

No plano visual, aquela experiência específica remeteu a duas sensações distintas: Por um lado, temos um objeto configurado segundo uma concepção tridimensional, cujas formas nos prendem a atenção pelo detalhe e conhecimento anatómico que o artista colocou na execução da mesma. Por outro lado, temos a experiência que a luz projetou sobre a escultura conferindo-lhe um sentido muito próprio, acionado pela presença ou ausência de luz

natural a entrar pela cúpula, num jogo que depende intimamente da relação cronológica que se estabelece ao fruir da obra.

Como sabemos, a perspectiva tridimensional continua fortemente enraizada no que concerne à identificação das dimensões que nos envolvem. O próprio Programa de Desenho A enquadra muitas das suas preocupações numa concepção que fomenta o desenvolvimento das capacidades de observação, interrogação e interpretação partindo usualmente da bi ou tridimensionalidade, que depois é representada num suporte bidimensional, a folha. A questão havia de surgir naturalmente, quando a se indagou: Que contributo poderá a consciencialização e ativação do tempo enquanto dimensão do desenho em aula trazer aos alunos?

O Programa de Desenho A sugere que no 12º ano sejam ativados pressupostos relacionados com o movimento e tempo como se verá mais à frente, que contudo reportam a um contacto que se entendeu não sensibilizar os alunos para o tempo enquanto uma dimensão, mas antes como uma característica que o desenho pode conter.

A quarta dimensão permite ao cérebro estabelecer uma abstração, daquilo que é observado ou percebido, para depois se traduzir numa representação. De forma simplificada e conforme se abordará em detalhe mais à frente na sua relação com o espaço, a noção de temporalidade pressupõe que ativemos relações entre as memórias que possuímos de experiências passadas, que são ativadas no presente, permitindo-nos conjecturar o que pode acontecer no futuro.

A temporalidade teve um papel determinante no decorrer do estágio na ESASR, assim como na escrita deste documento. Quando todos os elementos mencionados nas configurações dimensionais anteriores entraram em ação, despoletaram mecanismos, questionamentos e acima de tudo, o privilégio de colaborar com estes alunos, obtendo contributos dos mesmos, com empenho. Nesse momento, em que as coisas ganham vida e se começa um processo em que são atribuídas significações às pequenas experiências que a convivência coloca diariamente no contexto escolar, acendeu-se o rastilho de uma reação. Da sua observação foram-se estruturando as diferentes possibilidades construindo este intrincado puzzle, abraçando-o com a mesma abertura perante o desconhecido com que os alunos se entregaram às propostas apresentadas.

Capítulo II - Desenho no espaço do tempo

É objetivo deste relatório debruçar a atenção sobre problemáticas relacionadas com o ensino das artes visuais e questões que se julgam atuais e contemporâneas incidindo na disciplina de desenho, enquanto contexto de observação em estágio na Escola Artística de Soares dos Reis.

A abrangência do que é o desenho, conduziu a uma necessidade de pensar as configurações diversas que este pode tomar, não só como forma de comunicar visualmente, mas também como disciplina de estudo, ou forma de produção de uma obra de arte.

“Esse espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem, esse espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve.

É essa actividade, esse espaço de disponibilidade que torna o desenho como coisa diferente de outras actividades artísticas como a pintura e a escultura, porque fundamentalmente, se institui como processo, como acto e não como resultado, não necessitando de se definir, de se concluir numa “obra”, de se “conformar”. ”

Mário Bismark – *Os desenhos do desenho – Nas novas perspectivas sobre Ensino Artístico* (2001:55)

A especificidade com que Mário Bismark aborda a configuração do desenho na passagem acima remete-nos para o carácter eminentemente linguístico do mesmo, podendo este adoptar vários tipos de configurações perante as utilidades que lhe queiramos projetar.

Em *As portas da percepção* (2008:43) Aldous Huxley diz a propósito das suas experiências relativamente à forma como percebemos o mundo, que *“o homem inventou e elaborou infindavelmente os sistemas de símbolos e filosofias implícitas a que chamamos línguas. Cada indivíduo é ao mesmo tempo o beneficiário e a vítima da tradição linguística em que nasceu –*

beneficiário na medida em que a língua dá acesso aos registos acumulados da experiência de outras pessoas, vítima na medida em que confirma a sua crença de que a consciência reduzida é a única consciência possível”.

A aprendizagem e utilização de linguagens para comunicar desenvolve-se desde cedo, num processo onde estas tomam uma maior complexidade de forma expansiva: Perante um (ou mais) idiomas que possam ser ensinados a uma criança, sabemos que existem outras formas de comunicar, tão básicas quanto a colocação e entoação das palavras, ou mesmo dos gestos que produzimos, a forma como nos movimentamos, os estímulos a que somos sensíveis, entre muitos outros que à maioria de nós, poderão passar despercebidos.

"Venho a dar por mim durante as aulas abstraído quase por completo do que vai sendo dito, para me encontrar divagando por uma série de conversas alternativas, que acontecem para lá do que é dito. A forma como os alunos se socorrem da linguagem corporal para comunicar entre si, ou o controlo de determinadas expressões faciais. Inclui-se também a óbvia linguagem pictórica, onde com recurso a desenhos comunicam. O espaço virtual é também explorado pelos alunos com frequência.

É curioso notar que na maior parte das vezes em que estes tipos de comunicação são ativados pelos alunos, o fazem com o intuito de contornar as regras da escola, os famosos corredores de liberdade que exploram como uma forma de resistência às restrições que o espaço escolar impõe. Suponho que os alunos não tenham uma noção concreta da importância que essas formas paralelas de comunicar pudessem ser direcionadas para objetivos relacionados com as propostas que recebem. Ou talvez a consciência dessa importância fosse conduzir a uma aceitação como norma, levando a que essas comunicações perdessem toda a dinâmica que as possibilita: a necessidade de contornar as regras evitando consequências."

Diário de Formação - Janeiro de 2014

Do contacto com as turmas ao longo do ano letivo, sentiu-se que os alunos são capazes de utilizar sistemas de comunicação complexos, para lá da palavra. Percebeu-se que seria possível e proveitoso aproveitar essa facilidade que os alunos têm em se exprimirem e movimentarem por linguagens à partida

pouco convencionais para traçar possibilidades de trabalho a desenvolver em aula, que apontavam para territórios do tempo, do espaço, das relações que existem entre estes, bem como a sua simbiose e o partido que daí se pode tirar quando ativada em contexto escolar do ensino da disciplina de desenho.

Tendemos a ignorar o tempo enquanto dimensão. Não o ignoramos propositadamente, porque lhe conferimos essa característica de nos permitir viajar ao passado ativando memórias ou conjecturar possibilidades do que poderá acontecer no futuro com base nos conhecimentos que delas advêm.

2.1 Tempus Verbalis

±NO PRESENTE É PASSADO O FUTURO±

MAISMENOS – Quotactions²

A citação acima é da autoria do artista português Miguel Januário, que sob o pseudónimo MAISMENOS utiliza as três concepções que temos do tempo, para abrir a possibilidade de refletirmos sobre a noção que temos dele, do que é a nossa presença enquanto corpo num mundo, em que habita-lo nos expõe a um sem fim de estímulos que nos têm conduzido a uma percepção da passagem do tempo e do que essa passagem representa para nós.

O desenho, dentro de todas as formas que pode ser ou ter, tem a particularidade de depender intimamente desta relação.

Miguel Januário agarra a nossa atenção com o recurso à retórica. Com o jogo de palavras que cria, somos transportados para um plano onde podemos tirar várias e distintas leituras desta frase. Essa é aliás uma característica chave para este conjunto de citações a que chamou *Quotactions*, em português algo próximo de *Citacções*³.

Ao olhar esta frase em particular, podemos ler simplesmente que o futuro acontece no presente, uma interpretação decorrente de uma leitura puramente narrativa, em que a palavra *passado* não aponta para um tempo

² <http://maismenos.net/copywrite.php>

³ Tradução livre. Utilizou-se a forma original anterior ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa da palavra Ação, na construção desta tradução.

verbal, mas para uma projeção de futuro que se torna presente por estar a acontecer. Por outro lado, podemos inferir numa leitura diferente, que o futuro se torna passado assim que é presente.

Nesta concepção, é-nos possível imaginar o presente, como a simples passagem do tempo, como algo que acontece permanentemente e que não conseguimos controlar. A consciência não pode existir sem uma noção temporal, pois é através dela que atribuímos significações às experiências e estímulos a que somos expostos no nosso dia a dia.



Figura 2. MaisMenos, *Tempus Verbalis*. (Frame)

O jogo de palavras de Miguel Januário não se fica no entanto por aqui. No vídeo *TEMPUS VERBALIS* somos levados a fazer uma leitura diferente da frase, que não faríamos normalmente com a sua leitura.

O vídeo inicia com o som do genérico de introdução do filme *2001: Odisseia no Espaço* de Stanley Kubrick, para nos mostrar um primeiro degrau em que se lê *NO PRESENTE*, continuando a subir a filmagem para nos dar a ler num segundo degrau *É PASSADO*, e ao terceiro degrau onde está escrito *O FUTURO*. Esta foi a primeira leitura segundo a qual iniciamos a interpretação desta frase atrás, no entanto, quando o plano de filmagem estabiliza como vemos no frame reproduzido acima, é-nos dada uma nova leitura da frase. Estamos habituados a ler de cima para baixo, da esquerda para a direita. Assim, com o recurso a uma inversão à ordem dos tempos verbais, passamos a ler *O FUTURO É PASSADO NO PRESENTE*.

Com a nova frase que nos é apresentada, voltamos a poder fazer duas interpretações imediatas do seu sentido, dependendo do significado que queiramos atribuir à palavra *passado*, podendo esta querer dizer que o futuro acontece no presente, ou que o futuro se consome em passado assim que se torna presente.

Este delicado e complexo jogo que é estabelecido entre os tempos verbais e os seus significados encontra o elemento comum na ideia que transmite com a utilização da palavra *passado* em duas configurações distintas, mas que também elas possuem uma conexão. Acabamos por nos sentir num efeito de repetição que o artista nos induz relativo a algo que acontece para lá do nosso controlo.

Somos confrontados aqui com esta consciência que temos do que acaba por ser a vida e significação que lhe atribuímos. A forma como nos expomos perante os diferentes estímulos do dia a dia tem a particularidade de ser subjetiva e acionadora de memórias e conceitos, que influenciam também a maneira como lidamos com as situações decorrentes daí. Muitas vezes quando achamos que não estamos a lidar bem com uma situação específica, procuramos voltar atrás, ao passado, reverter o sentido das nossas ações para recomeçar, reconstruir.

2.2 O tempo como espaço para o erro

"Tenho vindo a interessar-me no decorrer das aulas pelos momentos em que os alunos se sentem frustrados e insatisfeitos com o trabalho que estão a desenvolver. Folhas rasgadas, amarrotadas, dois traços diagonais de cima abaixo, traços vigorosos que rasgam o papel, ou então voltarem a folha para o verso, têm sido observados nos últimos dois meses com maior frequência.

A frustração que os leva a tal é reflexo de uma necessidade em limpar tudo o que foi feito e começar do zero, mesmo quando muitas das vezes uma grande parte do trabalho que já tinham desenvolvido era proveitoso e passível de ser trabalhado para que atingissem o resultado que pretendiam.

Acabo por entendê-los, até porque eu também já fui assim. Quantas folhas arrancadas, rasgadas. Quantas lágrimas, quanto sangue, quanto suor?

A intensidade com que vivemos a produção de um registro, pode trazer ao de cima uma relação amor-ódio que se estabelece entre o autor que imagina e o autor que executa, apesar serem na verdade um só. Da intenção ao traço, há um julgamento puro perante o que estamos a fazer, feito pela nossa percepção de saber se estamos a atingir o nosso objetivo, ou não. Esse julgamento permite-nos analisar os nossos próprios desvios, dizendo-nos se são aceitáveis, ou não.

Quer-me parecer do que vi, que a pressão do aluno em necessitar de responder a um estímulo específico, aliada à percepção gerada pelo juízo referido anteriormente conduz a uma reação que lhe foge do controlo, projetando no desenho que está a fazer a imagem de um obstáculo que não consegue ultrapassar e cuja solução imediata passa muitas das vezes pela destruição desse obstáculo para poder reiniciar do zero, atingindo uma sensação de conforto ou aparente limpeza desses mesmos problemas, podendo no desenho que vai iniciar atingir e corrigir os erros que achou ter cometido, ou voltar a cometer os mesmo erros e ficar preso nessa necessidade de atingir o resultado que o juízo pessoal lhe transmite como sendo o ideal.

Quer-me parecer às vezes, que os alunos necessitam de começar a errar e não ter medo de errar. Errar, não perante os outros, ou o juízo dos outros, mas perante o seu próprio juízo, a sua própria subjetividade.

Convidemos os alunos a que errem deliberadamente. Que olhem o futuro não como incerto, mas como um espaço que no presente se tornará passado. Que esse passado não se transforme num ciclo onde memórias da pressão que o juízo dos outros nos aprisiona. Erremos para saber o que não queremos fazer, e podermos tomar as decisões que nos satisfazem."

Diário de Formação - Dezembro de 2014

A transcrição acima está relacionada com alguns momentos particulares que aconteceram, com maior incidência na turma do 10º ano, nos quais observou-se que houve um aumento do número de casos em que os alunos decidiam rasgar as folhas com os desenhos em que estavam a trabalhar. Houve uma aproximação e conversa para procurar entender o motivo. Nalguns casos foi respondido que a folha tinha sido demasiado massacrada com

material e não servia para desenhar, noutros o desenho que tinha sido feito não os satisfazia, ou então como também se observou, o aluno em questão sentia embaraço e dificuldade em mostrar ou apresentar o desenho que tinha feito perante a turma como objeto de avaliação, considerando-o insignificante.

Sentiu-se assim a necessidade de situar esta reflexão no fator preponderante que o tempo desempenha enquanto agente da forma como processamos as experiências e lidamos com as memórias que carregamos, assim como o futuro que vamos projetando, a expectativa do que vai acontecer.

Percebeu-se junto da turma do 10º ano, mas com universalidade para ser aplicado a qualquer ano de escolaridade, que a possibilidade de ativar propostas que pudessem confrontar os alunos com essa noção de erro, no caso concreto da turma do 10º ano através do recurso à construção de instruções para um desenho que foram convidados a escrever, posteriormente partilhar e resolver, poderia potenciar-se um espaço de construção individual e coletiva em que os desenhos registados se despojassem do peso do erro e pudessem representar um meio de construção permanente durante as aulas.

Como se verá na segunda parte deste relatório em determinados momentos da aula em que foi apresentada à turma esta proposta, as mesmas permitiram que alguns dos alunos se confrontassem com a especificidade de ativar e transportar uma consciência do carácter temporal da experiência que lhes foi proposta obtendo destes reações, perante um desenho aparentemente errado e desconexo ao qual foram capazes de atribuir um significado. Na sua essência, o desenho possui uma transversalidade que lhe permite assumir várias formas, adaptar-se, mutar, transmutar.

Se olharmos as sugestões metodológicas que o Programa de Desenho A propõe, percebemos que existem algumas janelas para se criarem situações em que a noção temporal possa ser explorada pelos alunos, como por exemplo o *desenho cego* que os alunos executam olhando apenas para o objeto a representar, onde se ativam campos sensoriais distintos.

No que concerne aos conteúdos que o Programa de Desenho A sugere, foi-se tornando evidente nas três turmas, que se abordariam principalmente as áreas da visão e da sintaxe, recorrendo a exercícios em que os alunos pudessem trabalhar não só o carácter sensibilizante da proposta, como também

o de aprofundamento. As áreas relacionadas com os materiais e técnicas também estão presentes, pois são transversais aos três anos do curso de Artes Visuais do Ensino Secundário.

Tomando o desenho como uma linguagem próxima da visualidade, percebemos que nos permite expressar e estabelecer ligações entre o real e o mental. Tem a vantagem, por ser eminentemente visual, de ser uma linguagem que qualquer um de nós pode dominar, excepto se possuímos algum tipo de deficiência na visão. Ainda assim, muitas pessoas se afastam da expressão pelo desenho ao longo da vida, essencialmente por sentirem receio de errar e se expressarem de uma forma desajustada da realidade. Parece residir aqui uma grande parte do problema, até mesmo para os jovens estudantes de Artes da ESASR. O medo de errar. O medo de receber uma reprovação, seja dos colegas, dos professores ou de qualquer outra pessoa. O receio que a resposta dada a uma pergunta não seja suficiente ou acertada perante as respostas que a escola espera ouvir do aluno. O medo de se sentir mediano perante uma escala que vai do 0 ao 20.

Inevitavelmente este receio faz-se exprimir noutro patamar em que nos interessa depositar a atenção que é o do processo criativo.

As escolas de artes são normalmente olhadas como espaços onde os alunos primam pela sua criatividade e pensamento divergente. Esta característica compõe mais um fator que afasta muitas pessoas da utilização do desenho, especialmente quando essas pessoas dizem que não são criativas, ou então que não têm imaginação.

Em o *Elemento* (2011:73), Ken Robinson diz que “*Imaginação não é o mesmo que criatividade*” explicando que é a criatividade que permite que a imaginação se expanda. Mais à frente, partilha a sua própria definição de criatividade, como um «*processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas*». Daqui, prossegue explicando que a imaginação tem a particularidade de se manifestar numa pessoa a qualquer momento, podendo acontecer sem que se exteriorize. Daqui entendemos o porquê de pessoas que se afastam do desenho, ou outras formas de expressão, dizerem que até seriam capazes de idealizar uma obra, mas que lhes falta a capacidade para a executar. É aqui que Ken Robinson coloca o papel determinante que a criatividade tem perante a imaginação:

“(...) nunca diremos que alguém é criativo se essa pessoa nunca tiver feito nada. De facto, para sermos criativos, temos de fazer alguma coisa. Temos de activar a imaginação para produzirmos algo de novo, para encontrarmos novas soluções para determinados problemas, inclusive para reflectirmos em novos problemas ou novas questões.

A criatividade é imaginação aplicada.”

Contudo, a criatividade não depende apenas da nossa vontade para ser ativada. Ela é o resultado da dedicação que lhe depositamos, sendo que o seu aparecimento depende de estarmos a colocar essa criatividade ao serviço de algo que nos apraz, um meio com o qual nos sentimos confortáveis e que tem uma significação específica que faz libertar a imaginação.

Assim, uma grande parte dos impedimentos à nossa expressão através do desenho, ou até de qualquer tipo de atividade que envolva a inteligência, reside dentro de nós, da nossa vontade e das decisões que tomamos.

Um pouco mais à frente, Ken Robinson refere uma frase sua, que nos interessa destacar e que costuma repetir onde quer que vá: *“Se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original”*.

O erro, entendido como um desvio aquilo que se pretende, tem a particularidade de deter um importante papel, se, como refere Ken Robinson estivermos preparados para ele. Pode funcionar como um poderoso aliado, mas também pode desempenhar o papel de barreira. A importância que se projetou ao erro envolve-se normalmente numa carga negativa, de reprovação, inutilidade.

Se pensarmos o erro com uma abordagem diferente, em que nos colocamos perante ele como uma ação deliberada, sentimos que nos estamos a colocar em movimento, que estamos a agir.

Desta ação, o raciocínio tratará de interpretar e dar significações que apelarão a respostas, onde o poder da imaginação se liberta e aplica através da criatividade, na busca de novos erros que conduzam a novos raciocínios. Daqui se forma uma espiral em que o afastamento entre o erro inicial e os seguintes, leva-nos à configuração de um espaço que também se reveste de características cronológicas. Ao serem ativadas memórias de erros anteriores, começamos a conseguir projetar possibilidades, no fundo, desenvolve-se um meio no qual nos sentimos confiantes a atuar.

2.3 O corpo

Como ser consciente que somos, apoiado numa estrutura neurológica, a relação que estabelecemos com o mundo que nos circunda depende de um corpo que se desenvolveu e adaptou, permitindo ao cérebro evoluir e ele próprio estruturar-se segundo esquemas complexos.

Quer acreditemos que o corpo e vida vêm de Adão, da evolução das espécies, ou de uma forma de vida extraterrestre, dependemos do corpo para tudo, que é visto por muitos como um passaporte entre a vida terrena no plano real e a vida da alma, para lá do que é físico. O corpo é também ferramenta com que a nossa vontade e ação se faz manifestar quando pensamos e trabalhamos o desenho.

" (...) o corpo, tal como é representado no cérebro, pode constituir o quadro de referência indispensável para os processos neurais que experienciamos como sendo a mente. O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo como instrumento de aferição."

António Damásio, *O erro de Descartes* (1998: 16)

Na concepção de António Damásio (1998), o corpo é como vemos espaço um importante instrumento da construção individual e subjetivação perante as nossas experiências. É a partir dele que percebemos a realidade envolvente, servindo como centro canalizador dos órgãos sensoriais, conduzindo os impulsos que estes captam até ao cérebro, onde após decodificados se mesclam numa sinestesia.

A direção na qual esta reflexão se foi desenvolvendo ao longo de todo o ano letivo conduziu a que se entendesse pertinente a ativação da utilização do corpo, como elemento preponderante nas aulas em que se apresentaria uma proposta de trabalho. O posicionamento deste, não só perante o desenho, ou a

realidade que se apresenta, mas também como unidade de referência nos nossos pensamentos e memórias, envolve-se de uma pertinência à qual não foi possível ficar indiferente.

“Na perspectiva da hipótese exposta acima, o amor, o ódio e a angústia, as qualidades de bondade e crueldade, a solução planificada de um problema científico ou a criação de um novo artefato, todos eles têm por base os acontecimentos neurais que ocorrem dentro de um cérebro, desde que esse cérebro tenha estado e esteja nesse momento interagindo com o seu corpo. A alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne.”

(Idem, 1998: 18)

Esta relação entre o corpo e mente, tem o caso específico da disciplina de Desenho, o papel de agente fundamental no que concerne ao tipo de produções que fazemos.

Se por um lado, à medida que envelhecemos algumas das nossas capacidades sensoriais se vão deteriorando e perdemos acuidades, por outro, as nossas mentes vão sempre conseguir projetar-lhe formas de contornar essa perda, ativando outras. Aqui, somos remetidos a colocar a reflexão sobre o prisma da ausência de informação visual. Como se abordará à frente, quando solicitado que os alunos produzissem desenhos sem o recurso a um estímulo visual, verificou-se que há uma relação que se estabelece entre o corpo receptor e decodificador de estímulos.

PARTE II

Da instrução de artista à experiência do tempo na prática do desenho

Capítulo 3 - Proposta de trabalho em aula

Quando abordamos o contexto educativo da disciplina de desenho recebemos à partida toda uma herança secular do que este pode ser ou representar, sendo aceite que permite fomentar no aluno uma consciência do papel que desempenha, não só como forma de analisar e perceber o mundo no que é o posicionamento do nosso corpo perante um espaço que ocupa e onde se movimenta, mas também como linguagem própria visual, a qual nos permite dar forma a registos e fazer interpretações a partir desse mesmo espaço, normalmente sob a forma de marcas nas mais variadas superfícies.

A globalização visual, cultural e mesmo de produtos, levou à necessidade de criar linguagens universais e formas de transmitir sucintamente informações, cuja função seria a de tornar exequíveis processos e procedimentos que seguidos à regra conduziriam à obtenção/configuração de algo. A lógica do *manual de instruções*.

Se atentarmos à etimologia da palavra "instrução", no verbo *instrúere*, deciframos uma lógica relacionada com a ideia de amontoar matérias em camadas. Daqui rapidamente conseguimos deduzir a utilização das palavras *instruir*, *instruído*, *instruente* e *instrução* no ensino, onde lógicas de organização do conhecimento são transmitidas aos alunos.

Esta segmentação do conhecimento, acontece também na divisão em disciplinas, dentro do que é a estrutura curricular em que professores, alunos e sistema educativo se inserem.

Esta lógica que se incutiu à escola em plena revolução industrial, demarca precisamente a ideia do sistema automatizado, onde através da execução de uma série de comandos, ou noutras palavras, cumprindo uma série de instruções numa determinada ordem, o operário (ou aluno) é colocado num patamar a partir do qual se espera que seja capaz de atingir um resultado final que é sempre igual, independentemente do local onde é feito, ou da pessoa que o faz, desde que sejam respeitados os processos instruídos. Tal lógica de ensino tende a ser normativa e imperativa, fechando as portas ao

pensamento divergente e abundância de respostas a um mesmo problema. Tende a atrofiar essa mesma capacidade, conduzindo à aceitação e conformação para com as normas estabelecidas.

Perante esta lógica de desenvolvimento do aluno, podemos inferir que se baseia num crescimento que acontece de fora para dentro, afunilando as possibilidades da multiplicidade, conduzindo à singularidade reprodutiva do pensamento em que o instruído se conforma e aceita o que é estabelecido.

Confrontando estes pressupostos com o estágio a decorrer na ESASR e a necessidade de preparar uma ação em contexto de aula que iria abordar o tema da dimensão temporal enquanto espaço a tratar no desenho, foi decidido utilizar o conceito de *Instrução de Artista*, como ponto de partida para uma série de experiências a serem propostas aos alunos.

A Instrução de artista por oposição ao tipo de instrução atrás mencionado, pressupõe que é sempre possível atingir um resultado através de uma série de propostas, independentemente de poderem assumir diferentes configurações.

"Quando pensei em utilizar a instrução de artista para apresentar como proposta de trabalho, sabia à partida que os pressupostos teriam que ser diferentes. Trabalhar com alunos tem limitações naturais inerentes, uma vez que se tratam de jovens a iniciarem o seu contacto com as artes visuais. Assim, preferi propor o contacto com uma instrução para um desenho aos alunos do 10º ano, tentando retirar-lhe o peso de produção de algo que é visto como arte. Os exercícios haviam de andar sempre em torno de uma lógica de sensibilização mais do que no domínio específico de uma capacidade ou técnica."

Diário de Formação - Dezembro de 2013

Apresentar um enunciado ou instrução a um aluno, escrito com o intuito de dar forma a um trabalho artístico que é interpretado e produzido por alguém que se propõe a executar tais instruções, tem um peso em torno do qual a lógica do tradicional enunciado que afunila as possibilidades criativas e divergentes do pensamento é subvertida.

No final dos três anos que compõem o curso de Artes Visuais do ensino secundário, os alunos enfrentam um exame nacional da disciplina de desenho, ao qual são avaliados segundo critérios próprios e por meio de um

enunciado que espera resultados específicos destes, propondo formas de utilizarem uma lista condicionada e específica de materiais em determinados temas.

O objetivo através da conceção de instrução de artista da qual parti, é fazer-lhes compreender que a preparação para um exame nacional não tem que passar pela simples reprodução condicionada do pensamento segundo o que é requisitado por uma instrução clara, mas que pode e deve ser uma resposta pessoal e subjetiva ao que são as limitações impostas ao aluno através de um conjunto de dispositivos que lhe são aplicados, durante o processo de escolarização. Colocar-lhes a possibilidade de escreverem um enunciado, ou instrução, é subverter o sentido de imposição de regras e restrições, ajudando-os a compreender melhor as estruturas em que se poderá movimentar um problema e as diversas formas de o interpretar.

Partindo dos poderes e restrições que o sistema escolar exerce sobre o aluno, é trabalhada uma lógica de contaminação do próprio, do interior para o exterior, abrindo o caminho a que o aluno possa atuar como agente catalisador dessa contaminação, percebendo de uma forma mais abrangente as suas estruturas e as formas de a subverter no seu processo de construção pessoal.

O programa de Desenho A propõe diversos exercícios que possibilitam pensar o desenho fundamentalmente num plano bidimensional. Permite considerá-lo numa perspetiva tridimensional quando se equaciona a forma dos objetos que se desenharam no papel, como sendo essa forma, ela própria um desenho em si, assim como na representação de espaços como por exemplo os corredores da escola, no âmbito dos quais a convergência da perspetiva permite explorar registos recorrendo às estratégias de representação bidimensional do espaço, como é exemplo a utilização do ponto de fuga.

A quarta dimensão à qual se atribui a característica da temporalidade é abordada pelo Programa de Desenho do 11º/12º anos sugerindo que no 12º ano se ativem conceitos como *continuidade*, *descontinuidade*, *simultaneidade*, *duração*, *sequência* e *narração*, associando-lhe a noção de ritmo enquanto movimento com os conceitos *módulo*, *progressão*, *variação*, *repetição* e *intervalo*.

O espaço temporal permite-nos a subjetivação e experiência perante os estímulos aos quais somos expostos no dia a dia. Permite que seja

construída uma consciência do espaço físico que nos rodeia, à qual dá uma significação, porque nos permite sentir a realidade envolvente, não num momento específico, congelado, mas numa sucessão de momentos, num movimento. A quarta dimensão abre portas a dois tipos diferentes de percepção e conhecimento das formas e objetos do mundo real, cujos mecanismo trabalham em estrita colaboração, uma ligada ao momento presente da consciência do que está a acontecer, a experiência palpável, onde o corpo humano é o agente receptor de estímulos e outra que se prende à significação/conceito que atribuímos a experiências do passado.

Da interação entre as duas podemos assumir que é dada uma nova significação à experiência: o ato de sentir o novo, seja na forma de experiências, sensações ou emoções, é dotado de significação quando completado com o ato de perceber (relacionar), à luz de conhecimentos anteriores. Interessou também com estas propostas, perceber de que forma os alunos se relacionam com a construção de um conhecimento específico no âmbito do desenho. Indo ao encontro do pensamento de Margaret Boden em *Dimensões da Criatividade* (1999), onde deixa patente que a existência de um espaço conceitual é fundamental no desenvolvimento criativo.

Foram assim concebidas para apresentar em aula duas propostas diferentes, uma que foi apresentada à turma do 10º ano, e outra que se apresentou às turmas do 12º ano. Mais à frente analisaremos as respostas que os alunos deram aos desafios lançados e o contributo destas no sentido desta reflexão.

3.1 Proposta de trabalho com a turma do 10º ano

Duração: 90 minutos

Delegar o Poder

"Tinham decorrido cerca de 2 meses desde o início do contacto com esta turma. Por serem alunos que ainda se estavam a descobrir dentro daquele novo espaço e contextos, fiquei com a sensação que apesar de se fecharem perante as figuras dos vários professores da disciplina de desenho, foram muito mais rápidos a desmontar as barreiras erguidas ao início em oposição aos colegas das turmas do 12º ano. Hoje, sinto que houve uma conquista

mútua e que me acolheram na "alcateia". Revêm-se numa metáfora do comportamento animal em que me projetam a imagem de um deles, que busca encontrar-se num caminho que aleatoriamente se cruzou onde a partilha é mútua. Nessa altura, dois meses depois de nos termos cruzado, vagueava errante pelo bolbo do que poderia ser o objeto da minha reflexão e como o iria ativar num contexto de contacto em aula.

Descobri a resposta na última aula do primeiro período, quando decorria a autoavaliação dos alunos.

A brutalidade do que vi em alguns rostos dilacerou-me. A necessidade do aluno se ver e resumir num número depois de tudo o que percorreu durante um curto espaço de tempo pode ser cruel. Certamente que para todos eles, o que tinham feito era mais que suficiente. Os únicos a quem deviam ter que dar provas, são eles próprios, mais ninguém. Um momento como este pode ser fatal para o interesse que o aluno desenvolveu numa determinada área da sua formação. O que quis naquele dia oferecer aqueles alunos foi a possibilidade de tomarem nas mãos o poder. De o gozarem, de se aproveitarem dele para o esmiuçarem e perceberem que não significa nada para o propósito maior que é a vontade que têm em perpetuar esta sensibilidade que os levou a escolher estudar a área das artes visuais, especialmente numa escola como a ESASR.

E aconteceu assim. Da agonia sofrida brotou uma encruzilhada. O que quero fazer, como vou reagir? Durante um período receberam as instruções para os desenhos que fizeram, pois agora hão de ser também eles os autores dessas instruções.

E assim, sem avisar ninguém, pedi aos alunos no final da aula que aproveitassem a paragem do 1º período para pensarem e escreverem uma instrução para um desenho. Liberdade total temática. "Façam o que quiserem, como quiserem. A instrução até pode ser um desenho."

A reação dos alunos fez-me voltar a acreditar. Alguns ficaram hesitantes, mas logo acederam ao meu devaneio e se prontificaram a fazê-lo. Outros começaram a debitar ideias quase de forma imediata.

Quanto voltamos a encontrar-nos, já em 2014, não me surpreendeu que poucos se tivessem lembrado de escrever uma instrução. Tinham pensado em ideias, especialmente nos dias que se seguiram aquela aula de autoavaliação, daí que com o consentimento da Professora Leonor dedicamos os últimos 20

minutos da aula à escrita de instruções, uma cada aluno, em papéis que me entregaram.

A leitura do que cada um deles idealizou transportou-me ao universo do fantástico. É incrível perceber que até mesmo a forma como idealizamos a instrução de um desenho pode dizer muito sobre nós, ou neste caso sobre aquele grupo de alunos.

E foi nesse espírito, como um lobo daquela "alcateia" que decidi acrescentar ao conjunto de instruções algumas da minha autoria, que apontavam no sentido do tema que me propus investigar no sentido deste estágio e da reflexão que terei de produzir. Conversei com eles a esse propósito, concordaram e ficaram entusiasmados com o facto de eu também contribuir. Sinto que o contacto não vai ser tão agressivo, que ganhei a confiança deles.

Os alunos sabem agora, que irão resolver em desenho ou ações o conjunto instruções. Estão curiosos e aguardam pacientes, mas sempre ansiosos pelo dia em que vão resolver estas propostas.

Aguardo eu também ansioso o resultado do que irá acontecer nesse dia."

Março de 2014 - Bloco de notas pessoal/diário de formação

Na reflexão acima transcrita, está retratado um dos momentos de preparação/introspeção que antecederam a aula em que a turma do 10º ano resolveu as instruções que havia produzido.

Da surpresa um período antes, em apresentar aos alunos a possibilidade de construírem a instrução para a execução de um desenho, a aula envolveu os intervenientes de uma forma nova para eles.

Ao serem apresentadas as instruções que haviam escrito, mais um conjunto que havia sido previamente estruturado para esta aula em específico procurava criar-se um contexto em que se propôs aos alunos sentirem que as respostas às instrução que recebessem gozavam de liberdade, tal como quando foram escritas. A resposta que iriam dar, era pessoal e o reflexo da forma como se tinham relacionado com a instrução que recebessem.

Todas as instruções que os alunos escreveram foram impressas e recortadas em tiras de papel, numeradas para que os desenhos fossem identificados com o número da instrução a que eram referentes. Misturadas aleatoriamente, foram sendo distribuídas pelos alunos.

Assim que chegou o momento de trabalhar sobre as instruções que haviam recebido, logo se tornou evidente que estas podiam não ser totalmente explícitas. Todas as vezes que os alunos solicitaram ajuda para entender o texto tentou-se ao máximo não contaminar a interpretação que faziam dele.

(...) "Quando dei por mim, estavam todos concentrados em resolver as diversas instruções. Acharam curiosas as reações de alguns, começaram a perceber quem estava a resolver as instruções de quem e senti durante quase toda a aula uma grande partilha entre os alunos. Ora trabalhavam com as pranchetas no chão, ora em cavaletes, nas mesas, nas janelas. Começaram de repente a acontecer momentos de pura exploração sensorial e representativa. Pude ouvir o silêncio e depois do silêncio pude ouvir materiais a riscar papéis, madeiras, marcadores sobre o quadro. Ouvi os passos de uma dança de quem levou o lápis a tornar-se varinha mágica e desenhar no ar. Ouvi o riso, que há muito perdi, da experiência que conseguimos dominar. O riso que se perde por tomar as experiências como adquiridas e deixar de lhes depositar a sinceridade da primeira vez que as experimentamos. O empenho que alguns colocaram nas instruções que receberam deixou-me mais do que satisfeito com os resultados: Acredito que anulando ou equilibrando alguns dos poderes dentro da sala de aula, conseguimos avançar no sentido de demonstrar a alunos e professores que só temos a ganhar com uma relação plural, pautada pela partilha. Arriscar, avançar, falhar, levantar, repetir, voltar a arriscar, voltar a avançar, voltar a falhar, voltar a levantar, voltar a repetir, voltar a arriscar mas nunca parar. Nunca tomar como adquirido seja o que for. Acreditar que é possível e que não é. Saber os limites para poder expandi-los. Não ganhar, nem perder." (...)

Diário de Formação - Abril de 2014

Como mencionado, a aula foi peculiar, diferente. A entrega com que cada aluno procurou dar respostas aos desafios dos colegas, deixou a claro toda a especificidade que a ESASR incute aos alunos por ser dedicada especificamente ao ensino das Artes Visuais.

Esta escola, localizada na cidade do Porto, tem uma existência que remonta a 130 anos atrás e possui o estatuto de Escola Especializada do

Ensino Artístico, sendo que existe apenas mais uma com esse estatuto no resto do país, a Escola Secundária Artística António Arroio em Lisboa.

Na ESASR, além de cursos com carácter profissional em áreas distintas como cerâmica, joalharia, entre outras, estão disponíveis quatro cursos Artísticos Especializados: Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística.

Nestes quatro cursos, há uma característica que importa destacar, o facto de todos os alunos iniciarem o percurso escolar no 10º ano com um carácter geral a todos, para somente no 11º e 12º anos afunilarem as escolhas segundo uma área específica. Estes cursos orientam os alunos para dois contextos distintos após a sua conclusão, o prosseguimento dos estudos a nível superior ou inserção no mundo do trabalho. A qualidade do ensino nesta escola sempre primou pela escolha de professores com formação próxima das artes e específica no ensino artístico, ou de áreas especializadas dos cursos apresentados. Ao imaginar o potencial destes exercícios numa escola com um contexto diferente desta, saberemos à partida que certos campos poderão não estar tão ativados quantos os destes alunos. A abrangência de possibilidades deste projeto continuaria certamente a ser válida, mas requereria provavelmente uma adequação dos conteúdos propostos, como é o caso das instruções acrescentadas ao conjunto das que foram escritas pelos alunos.

Os alunos souberam sempre que se iam acrescentar outras instruções e o tema que estas pretendiam ativar no contexto de aula. Aceitaram-nas, mais uma vez embutidas num sentido de partilha comum entre professor e alunos, agentes singulares do que acontece dentro da sala de aula, das experiências que se proporcionavam, conscientes do papel e importância que estas têm para cada uma das partes.

Para permitir uma mais fácil abordagem, serão divididas em duas partes as instruções e resultados a analisar daqui em diante.

Instruções escritas pelos alunos

"Assim que os papéis começaram a ferver pela sala deixei que os alunos lessem e dessem início aos trabalhos. Fui-me mantendo o mais normal

que pude, apesar de crescer em mim uma vontade enorme de ver... "o que tinha calhado a quem" na lotaria das instruções. Avancei com a máquina em punho e fui tirando algumas fotos às preparações que os alunos iam fazendo para tentar disfarçar a minha curiosidade. Senti aí o que será porventura a crueldade de já conhecer as instruções que os alunos escreveram.

O facto de já acompanhar a turma há algum tempo provocou-me uma estranha sensação de perceber que conhecendo o potencial que cada aluno apresenta a forma como poderiam responder a algumas das instruções poderia proporcionar alguns resultados extremamente proveitosos, no caso da conjectura aleatória os proporcionar. Não quis assumir o papel de arauto do destino e decidir quem vai fazer o quê. Sei que alguns poderiam ter maior interesse em realizar uma determinada instrução se como eu, as conhecessem todas, mas isso iria raptar a essência do contexto de experiência.

Curiosamente, aconteceu que muitos deles deram resposta às instruções de forma rápida o que lhes permitiu realizar e dar resposta a mais do que uma instrução. As posteriores continuaram a ser distribuídas de forma aleatória."

Diário de Formação - Abril de 2014

Do conjunto de instruções escritas pelos alunos, seleccionaram-se três em específico que fazem um apanhado do que foram algumas das possibilidades abordadas pelos alunos na escrita das mesmas. Cada uma delas serviu para ativar momentos específicos desta reflexão e das possibilidades sobre as quais importava depositar o pensamento.

Instrução A #1

Instruções de um desenho: Tema: desenhar uma peça de fruta a carvão

1º : Depositar o carvão no papel, tendo em atenção as proporções;

2º : Ter em atenção as sombras;

3º : Fazer linhas curvas para dar a sensação de volume;

4º : Nas zonas de sombra, incidir bem, mas ter cuidado para não estragar nem borratar o desenho.

Somos remetidos para uma instrução no seu sentido mais conhecido, uma explicação passo a passo. Entrevê-se uma lógica de exercício escolar, em que é designado um tema e material específico, para depois nos serem apresentados os quatro passos distintos que a execução do desenho deve ter em conta. É pedido ao aluno que comece por *depositar* o carvão no papel, remetendo para um dos primeiros cuidados com os quais os alunos de desenho do 10º ano são confrontados, o de estruturar no papel as proporções entre as determinadas partes de um objeto que se está a representar. Esta lógica prossegue ao longo dos quatro pontos que são propostos, seguindo uma espécie de guião, como se de uma aula se tratasse. É pedida atenção às sombras, assim como a utilização de linhas curvas para conferir ao desenho uma sensação de volume. Todos estes conceitos são ativados ao longo das aulas, especialmente na aula semanal na sala de cavaletes, onde os alunos aproveitam a boa iluminação para trabalhar desenhos à vista de objetos com materiais em barra, como é o caso do carvão.

A parte final da instrução remete-nos a uma ideia de cuidado com os desenhos produzidos. É normal que os professores tenham que recordar os alunos que trabalham com os materiais em barra da necessidade de utilizar um spray fixador para que os material adira ao papel e não suje/contamine outros trabalhos quando guardado. Também lhes é pedido que sejam cuidadosos ao manusear e executar o desenho para que não sujem a folha por acidente, algo que acontece frequentemente.



Figura 3. Resposta à Instrução A #1, 2014

Da resposta dada a esta instrução em específico, foi curioso o facto de a aluna que executou o desenho não se socorrer de uma maçã (havia na sala de aula) para executar o desenho. Fê-lo com recurso à sua memória visual do que é uma maçã e cumpriu todos os passos que a instrução requisita.

Perante os pressupostos destas instruções, a resposta é válida quer a aluna se tivesse socorrido de uma maçã real como estímulo para o desenho que estava a fazer, ou como foi o caso, com o recurso a um memória visual do objeto que escolheu.

Aqui, estamos perante um desenho que remete para a noção normalmente construída do desenho no seu carácter representativo. Aproxima-se da ideia de reprodução de uma imagem, que quando olhamos nos remete à memória que temos construída enquanto conceito deste fruto específico, a maçã. A aluna conformou-se em seguir o que a instrução ditava, e deu forma a um fruto que já conhece, quando poderia ter inventado um novo fruto.

Daqui, conseguimos perceber que o desenho nos leva a conceber representações de algo que já conhecemos, a tal ligação que atrás foi referida do estímulo que é retirado da tridimensionalidade, ou de memórias visuais, para ser registado na folha.

Instrução A #2

- *Acho que primeiro de tudo devemos semicerrar os olhos para nos concentrarmos no objeto.*
- *Numa folha à parte ou na mesma desenhar uma estrutura do objeto.*

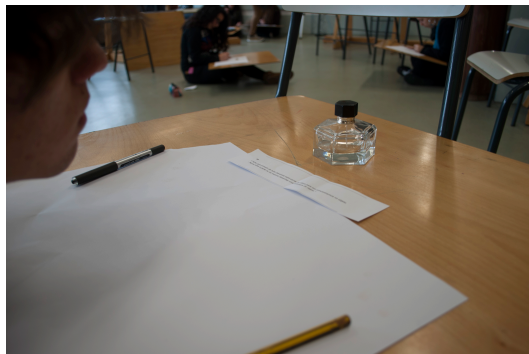
Esta instrução remete para um léxico próprio e comum na aula de desenho relacionado com uma técnica de observação dos desenhos e objetos a representar, em que os olhos são semicerrados para criar um desfoque propositado, permitindo não só retirar alguns detalhes ao objeto ou desenho, como analisar as manchas que se criam para que sejam percebidos dessa forma detalhes importantes ou alterações a fazer no desenho.

O aluno que se envolveu na resolução desta instrução, abordou cada uma das premissas que a compõem e projetou nelas dois sentidos bastante distintos.

Começou por encontrar um objeto, uma vez que sabia que necessitaria de um, apesar de não lhe ser dito qual. Escolheu um frasco de vidro com o formato em prisma hexagonal e colocou-o sobre uma prancheta, junto a folha onde posteriormente viria a fazer o registo desenhado desse objeto.

Numa primeira fase, adoptou uma atitude performativa, e em vez de simplesmente semicerrar os olhos por momentos como é costume dos alunos e começar a transportar o que vê para a folha, permaneceu estático a observar durante um largo período de tempo. A adoção desta postura perante o que é pedido, representa um momento de vários que foram observados, em que o aluno se relaciona com a instrução de uma forma subjetiva e à qual confere uma significação própria.

Esse momento foi captado nas imagens a seguir reproduzidas, a pedido do aluno, como forma de registo da sua resposta ao que era solicitado na primeira parte da instrução.



Figuras 4 e 5. 10º Ano, Resposta à Instrução A #2, 2014

Este momento, que é deliberadamente exagerado, pode novamente apresentar várias e diferentes leituras no que concerne à sua intenção. Estaremos perante uma simples encenação, ou existiu no aluno a vontade de projetar neste ato uma significação pessoal?

O desenho que foi produzido, é o reflexo de uma postura que o aluno manteve no seguimento da sua resposta. Continuou concentrado e observador durante a produção do desenho. Considerou que um desenho não seria suficiente para responder ao que era pedido no segundo ponto da instrução e

decidiu fazer vários desenhos, onde analisou de forma detalhada a estrutura daquele objeto, transportando para aquele momento os conhecimentos que tinha vindo a ativar ao longo das aulas de desenho durante o ano.

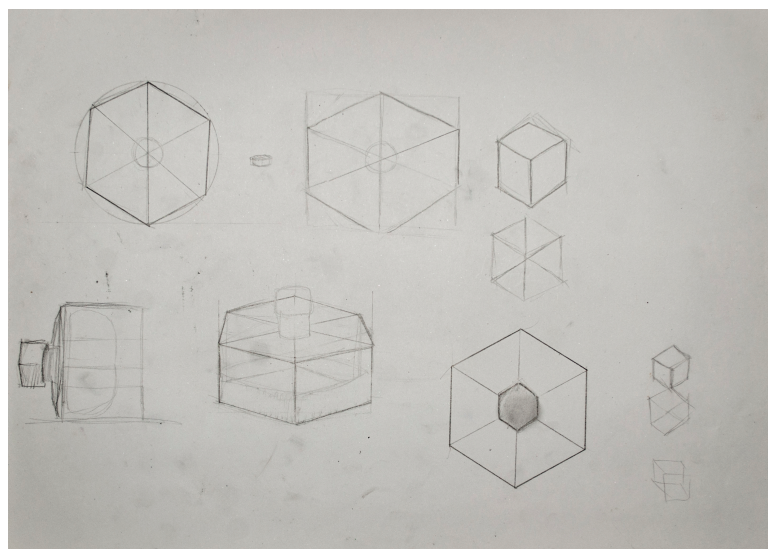


Figura 6. 10º Ano, Resposta à Instrução A #2, 2014 (3)

Esta instrução e a sua resposta são pertinentes pelo tipo de ações que levaram a ativar. Por um lado a instrução remete para mais do que a simples enunciação de uma série de passos a levar a cabo para a concluir, em oposição à Instrução A #1. Por outro, foi alvo de uma interpretação em que os seus pressupostos foram deslocados pelo aluno que trabalhou sobre ela para uma interpretação altamente subjetiva.

Sabendo que o aluno se debruçava na primeira parte da instrução sobre um pedido explícito para observar um objeto, as ações que deliberadamente tomou, permitem-nos olhar sob o prisma de Paulo Almeida (2009:2) quando aborda a questão dos atos performativos em que há uma transferência de uma ação específica para um outro quadro conceptual, no qual recebe uma nova significação:

*“A transferência de acções supõe, assim, o **deslocamento** de um acto performativo para outro quadro tecnológico, semiótico ou social que não o seu, de modo a desempenhar outras funções e albergar outros conteúdos. Neste deslocamento, o acto performativo aparece divorciado da sua motivação*

original e é qualitativamente distinto dos mesmos actos quando surgem nos seus contextos motivados de origem.”

Almeida, Paulo Luís (2009:2). *X-Actos: Transferência de Acções no Espaço Urbano*.

Apesar de não ter existido o deslocamento de uma ação específica para um novo contexto, observou-se o divórcio que Paulo Almeida refere na transcrição acima, entre a motivação para aquele ato performativo e a significação que lhe foi dada. Nele, o aluno abandonou a motivação original do ato que era solicitado pela instrução, para lhe conferir uma significação distinta da original. O facto de estarmos a trabalhar com uma instrução, ajuda na construção de uma possível interpretação do que é solicitado num plano extremamente narrativo, em que o aluno confere à leitura da instrução, a atrás mencionada lógica do manual de instruções: Reproduzir uma série de premissas para chegar a um resultado, subvertendo essa própria lógica, num jogo subtil de encenação.

Instrução A #3

Desenhar um balão vermelho num dia cinzento e chuvoso.

Apesar de curta, esta instrução tem um carácter eminentemente narrativo. Conseguimos facilmente descodificar o tipo de dinâmica que a imagem poderá ter, uma atmosfera fria, congelada, onde o balão, exercerá um sem fim de significados que lhe queiram ser projetados.

O que nos diz esta narrativa do ponto de vista do que foi escrito e do grau de subjetividade que o aluno lhe quis incutir?

A pergunta é pertinente, pois como se tem vindo a observar ao longo das instruções analisadas, elas podem remeter para um resultado muito específico, ou seguir a direção oposta e darem azo a interpretações extremamente subjetivas. Neste caso, há o recurso a elementos gráficos que os alunos conseguem reproduzir de memória com facilidade como é o caso de um balão e de um cenário cinzento e chuvoso. Tratamos aqui de imagens das quais o imaginário destes jovens está preenchido, com as quais facilmente se relacionam. A multiplicidade de respostas que esta permite, acabou por ganhar

um sentido muito próprio, do ponto de vista desta reflexão e do que se pretendia observar, quando foi dada resposta à instrução e em certo ponto à questão que se colocou acima.

A aluna que se empenhou em resolver a instrução, começou por esboçar o balão vermelho que vemos na imagem abaixo do lado esquerdo.

A resposta propriamente dita, foi dada na instalação que vemos na imagem em baixo à direita, com a colocação do desenho do balão vermelho, na janela da sala de aula. Tomando partido das condições meteorológicas, que naquele dia se caracterizavam por um céu carregado de nuvens cinzentas e chuva, a aluna solicitou que fosse feita uma fotografia, para servir de registo à sua resposta.



Figura 7 e 8. 10º Ano, Respostas à Instrução A #3, 2014

A intenção com que deliberadamente transportou uma realidade visível e palpável para o plano do desenho com o recurso à janela da sala de aula, encontra pontos essenciais de interesse com a deslocação temporal que é criada, ao assumir o *dia cinzento e chuvoso* como algo que acontece em tempo real, mais do que um momento que é congelado para se integrar como fundo para o balão vermelho.

Somos colocados perante uma interpretação do espaço do desenho que ao ser presente se torna constantemente ausente. Se o cenário chuvoso

tivesse sido desenhado na mesma folha em que está o balão, seríamos capazes de observar em detalhe cada pormenor. No entanto, como o cenário não é estático, ele é-o tantos momentos, quantos dure a instalação, a sua intenção e o tempo chuvoso, claro. Este carácter, do qual não nos conseguimos desligar, remete-nos para esta complexa teia de relações que se criam entre diversas dimensões.

Por um lado temos o plano bidimensional, que é o vidro no qual temos as gotas e o desenho do balão vermelho. O plano tridimensional é ativado quando estamos perante o dia chuvoso e vista que nos é proporcionada através do vidro. O plano quadrimensional mostra-se pela passagem do tempo. Pelos movimentos que se observam, pela chuva que cai, assim como pelo papel preponderante que desempenha nos diversos sentidos e raciocínios que a aluna ativou para chegar a este resultado.

Instruções escritas no âmbito do projeto de estágio

O conjunto de instruções acrescentado às dos alunos tratava especificamente de ativar junto destes, aspetos relacionados com a dimensão temporal e do movimento no desenho. A inclusão destes elementos permitiu que fossem observadas as reações de alunos que ainda estão a iniciar um percurso próprio e pessoal de construção de uma linguagem no âmbito da disciplina de desenho.

Numa apreciação global, as respostas que os alunos deram com naturalidade a estas propostas deixaram à vista possibilidades que a serem exploradas encerram em si espaços de resistência destes perante uma passividade que de forma imputada ou não vai caracterizando a opinião de muitos dos que lidam com estes alunos diariamente.

"Assistir à passagem da apatia para o entusiasmo foi reconfortante enquanto interveniente observador do que estava a acontecer naquele dia."

Diário de Formação - Abril de 2014

Algumas destas instruções encerravam nos seus textos e pressupostos, a necessidade de trabalhar em grupo. Para esse efeito uma das instruções que

foram acrescentadas pedia simplesmente para aguardar no centro da sala. Eventualmente um colega procuraria o detentor de uma dessas instruções para que fosse desenvolvido um trabalho conjunto em torno da instrução que esse outro colega tinha recebido:

Instrução B #0

Convido-o a trabalhar em equipa. Para facilitar o processo, peço-lhe que se levante e aguarde, um colega virá à sua secretária trazer-lhe novas instruções.

Esta instrução aparecia repetida três vezes no conjunto total que foi distribuído pelos alunos e correspondia a três instruções que solicitavam colaboração. Do ponto de vista prático de trabalho há aqui um assumido convite a que o aluno que a tenha recebido se coloque à disposição de um colega que irá necessitar de auxílio para poder concretizar a instrução que recebeu. A intenção com que foi introduzida foi a de contrariar a tendência natural de esperar que haja um trabalho de grupo em que todos os elementos da turma são convidados a trabalhar em pequenos grupos.

Instrução B #1

Convido-o a imaginar um desenho que acontece dentro de todo o espaço da sala. Irá utilizar o lápis para representar as linhas desse desenho no espaço, movimentando-se como desejar e da forma que desejar.

Antes de iniciar o seu desenho, notará que possivelmente, alguns dos seus colegas se levantaram, ou irão levantar e ficar a aguardar que alguém lhes dê instruções. Escolha apenas UM deles e peça-lhe que registre em papel o desenho que vai fazer com a ponta do seu lápis, no espaço.

As duas alunas que se envolveram na resolução desta instrução em específico produziram uma cadeia de acontecimentos onde a noção de movimento, espaço e sua representação se fundiram e foram ativadas

enquanto experiência sensibilizante. A esta experiência é atribuída uma significação própria que se constrói durante os momentos em que se relacionaram com o que era pedido na instrução. Para John Dewey (1959) “*a simples atividade não constitui experiência*”, é eminentemente caótica, pois despojada de significação, não assume um interesse válido.

Quando voltamos a uma mesma atividade e lhe atribuímos uma significação começamos a encontrar um eixo condutor, que baseado num retorno a memórias anteriores nos coloca perante a construção de um conhecimento específico. A experiência projeta-se assim a partir de uma determinada atividade à qual foi atribuída uma função/causa/efeito.

Cada uma das alunas assumiu os dois papéis que esta instrução propõe: O de desenhar no espaço e o de representar na folha de papel o que estava a ser desenhado no espaço.

Utilizar o lápis para representar linhas de um desenho foi uma ação que captou a atenção dos restantes colegas da turma, que imediatamente começaram a indagar sobre o que se estava a passar. As alunas, tranquilamente foram dando respostas às questões que iam surgindo, da mesma forma que foram aceitando as sugestões dos restantes colegas para movimentos que podiam ser realizados.

Uma das alunas transportou os movimentos que fazia com o lápis no espaço para dois campos muito próprios: no início começou por simplesmente manusear o lápis de forma estática em relação ao corpo dela própria, como se o desenho que estava a fazer no espaço estivesse contido num plano. Depois, começou a ganhar confiança e a querer explorar a envolvente, transportando movimentos da dança para aquele exercício.

Desenhar o desenho que não existe, pede ao aluno que se recorde de locais por onde já passou, experiências que já viveu. Apela a um transportar de atos do nosso dia a dia aos quais passamos a atribuir uma dimensão do desenho presa ao derradeiro ato performativo que é viver.

Na figura 9, abaixo, captada durante a ação das duas alunas que se envolveram com esta instrução estão representadas diversas dimensões daquilo que sucedeu no espaçamento temporal em que decorreu.



Figura 9. 10º Ano, 2014

A primeira para a qual somos transportados é uma propriedade fotográfica muito específica que é a velocidade em que ocorre o disparo. De forma muito sucinta, para captar um momento fotográfico, a máquina mune-se de um sistema em que uma cortina ou espelho se abre e permite que uma superfície sensível à luz capte uma quantidade suficiente para produzir uma imagem. Consoante a maior ou menor existência de luz, essa superfície sensível necessitará de uma maior ou menor exposição temporal à luz. Nas condições luminosas da sala de aula em que esta imagem foi captada, a velocidade necessária estava nos 1/30 avos de segundo de exposição, sem o recurso a um flash. O efeito que isto produziu na captura da imagem, foi o de criar uma mancha desfocada, resultante do movimento da aluna que segura o lápis. Este movimento contrasta com o dos colegas que estáticos produzem os seus desenhos, sentados, atentos ao que está a acontecer.

A surpresa dos mesmos em não conhecerem as instruções que os outros colegas receberam desencadeou na turma curiosidade. Sentiu-se a determinado momento da aula, que muitos deles decidiram deliberadamente fazer pausas no trabalho para ir perceber o que os colegas estavam a fazer, observadores com a curiosidade inata de quem pisa um terreno onde as possibilidades e percursos são variadas, ao invés de um estímulo único a partir do qual os alunos trabalham.

Nesta imagem vemos também o sorriso da aluna M. enquanto representava estes movimentos no papel. Ao início considerou estranho o desenho que estava a fazer. Como era obrigada a olhar permanentemente para os movimentos que a colega executava no espaço, achava que estava a simplesmente depositar um emaranhado de riscos na folha de papel que não iriam ter uma leitura plausível posteriormente.

Foi com surpresa, que se pôde observar o ar estupefacto dessa mesma aluna no final quando observou o registo que havia produzido, apercebendo-se de que conseguia identificar através daquelas imagens aparentemente desconexas, momentos e memórias do que tinha estado a acontecer. Percebeu ainda, zonas vazias na folha que diziam respeito a zonas da sala que a colega não tinha ocupado. O riso que na imagem acima decorre da estranheza de experimentar algo novo, manteve-se no fim, mas por saber que tinha conseguido criar naquele momento uma relação particular com uma experiência.

"O entusiasmo da M. em particular quando começou a descodificar o desenho que tinha feito encheu-me de uma grande alegria. Esta aluna cujo percurso escolar não estava a ser fácil devido a um aparente desinteresse por muitas das áreas de trabalho, entregava agora nesta proposta toda a capacidade e sensibilidade que possui.

Ficou tão entusiasmada que fez questão de repetir a proposta daquela instrução em particular, mas trocando os papéis com a B. que ficava agora a representar em papel o desenho que a M. ia fazer no espaço da sala.

O que aconteceu depois, surpreendeu-me."

Diário de Formação - Abril de 2014

A surpresa referida na transcrição acima, advém do facto da aluna em questão ter percebido um conjunto de relações que se estabeleciam entre o desenho que era feito no espaço e o que era efetivamente riscado no papel, decidindo subverter os propósitos dos traços que marcava: Apropriou-se da representação que a colega fazia para se guiar no desenho que fazia no espaço. De forma simplificada, olhava com atenção para o desenho que a colega estava a fazer para perceber de que forma o podia manipular com os movimentos que estava a produzir.



Figura 10. 10º Ano, 2014

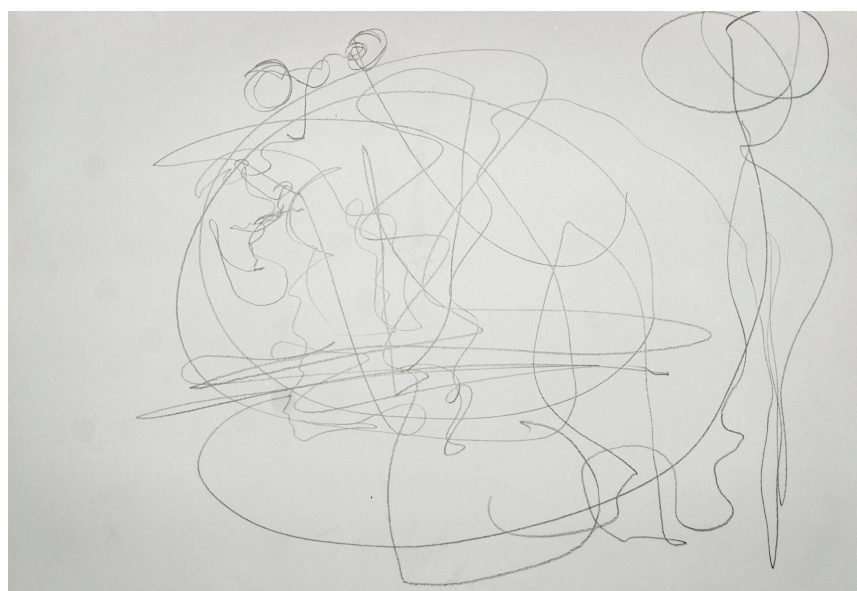


Figura 11. Resposta desenhada à instrução B #1, 2014

Esta capacidade de desmobilizar o que seria esperado, que transforma a atividade em experiência, demonstra o propósito com que a instrução foi incluída: Fazer perceber que por vezes podemos tomar pelas mãos o que é tido como adquirido, subverte-lo a daí retirar algo de novo, importante.

Há nuances importantes em que a ação da dimensão temporal se torna fundamental, nomeadamente nos espaços temporais que ocorrem entre a representação que é feita no espaço da sala, a que é colocada no papel e as significações que vão sendo atribuídas aquela atividade nova.

Instrução B #2

"Dos colegas que se levantaram e aguardam instruções escolha um com quem colaborará. Irá trabalhar com os olhos fechados. O colega que escolheu vai dar-lhe as indicações para o desenho que está a fazer."

Mais uma vez, a instrução convida a que o aluno desenvolva a proposta em colaboração com outro colega. Neste caso específico a colaboração entre alunos pressupõe que um seja os olhos que transmitem informação verbalizada, enquanto o outro a descodifica e transmite à mão para executar o registo. A complexa noção de autoria começa a subjetivar-se. Quem é o autor do quê, e que qual a importância do papel que é atribuído a cada um?



Figuras 12 e 13. 10º Ano. Aula, 2014

"A N. e o L. agarraram a instrução que lhes foi entregue aleatoriamente de uma forma muito própria e pessoal, fruto das suas personalidades muito particulares."

Ao longo do ano, tenho sentido que a N. tem muita força e energia para se empenhar nos trabalhos que lhe são propostos. Qualquer desafio que lhe seja lançado é motivo da maior atenção da parte dela e procura sempre colocar o melhor que tem sem medo de falhar. Sei que alguns dos colegas da turma poderiam ter ficado desconfortáveis com o que era pedido, não foi o caso.

O L. também revelou muito interesse no papel que lhe foi designado. Ao longo do ano pude perceber que tem um grande interesse pela leitura e articula um discurso muito conciso quando debate algum assunto no decurso da aula."

Diário de Formação - Abril de 2014

Cada um dos alunos enfrenta um desafio distinto, que encontra a sua ligação na forma como os dois estabelecem uma comunicação verbalizada. Se por um lado um dos alunos é convidado a alienar a informação que a visão lhe proporciona, e se concentra em visualizar a forma através das linhas que está a colocar na folhas, por outro recorre a imagens que vai criando através da análise do discurso que o colega lhe vai transmitindo. A tarefa deste está em ser capaz de encontrar formas práticas e eficazes de transmitir não só o objeto de representação, como ajudar visualmente a colega a executar o desenho/risco/forma. No caso particular destes dois alunos, essa ponte surgiu de uma forma muito espontânea, através de um ensaio prévio do que iria acontecer, com os dois a desenvolverem estratégias que lhes permitiriam maximizar a comunicação.

A velocidade a que as informações são transmitidas revelou ter um papel fundamental na interpretação que a aluna N. ia fazendo das informações que recebia. O próprio colega percebeu que podia encontrar um ritmo mais apropriado, permitindo que o desenho da colega fosse sendo desenvolvido. Esta condução que se convidou este a aluno a fazer coloca-o perante um contexto onde está a trabalhar, ativar e desenvolver áreas da linguagem verbal onde esta se encontra diretamente com a linguagem visual e do desenho.

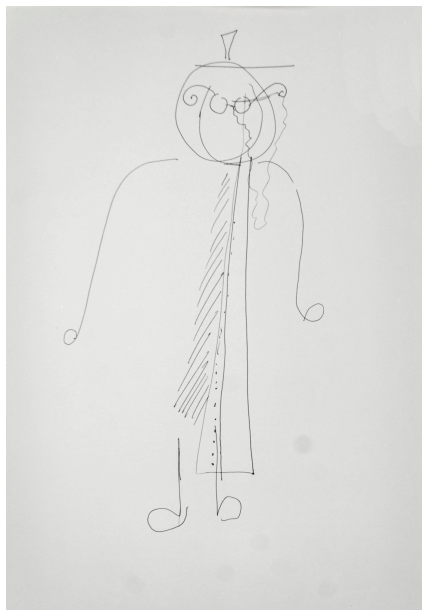


Figura 14. Resultado obtido, 2014

INSTRUÇÃO B #4

Recebeu a instrução de ser o vírus das instruções.

Poderá escolher um colega e realizar a mesma instrução que esse colega recebeu.

Esta instrução teve o intuito de proporcionar ao aluno que a recebesse a possibilidade de se tornar num agente de contaminação. Ao receber o poder de escolher um colega e trabalhar segundo a mesma instrução, o aluno encontra-se perante um contexto em que tem a chance de ir contra a corrente.

A criação de laços para trabalho em grupo dentro da sala tem tanto que ver com os contextos que se proporcionam espontaneamente, quanto aqueles que são solicitados.

O propósito de incluir uma instrução como esta, prende-se essencialmente com mostrar que quando abordamos as possibilidades que as instruções de artista oferecem, vemos que o resultado não tem que se sempre traduzido apenas num desenho em papel, ele pode e deve viver de um rol de possibilidades que podem ter que ver apenas com as ações que convoca, ou socorrer-se delas para dar um sentido.

Assumido o papel de contaminação, o aluno é confrontado com a necessidade de fazer uma escolha. Aqui, ativa-se no aluno uma escolha que tanto poderá ter que ver com as relações de interação que ele tenha com o colega selecionado, como com o que consiga estar a descortinar do que poderão ser as instruções dos colegas e desafios que estas apresentarão.

Até escolher a ilustração que iria contaminar, o aluno deslocou-se um pouco pela totalidade da sala, observador sempre atento do que ia acontecendo, até finalmente se decidir.

Tal como um vírus, estudou bem que instruções lhe convinham mais para uma possível invasão, determinando as que lhe dariam mais luta e quais as que considerava de mais fácil invasão. Foi explicando os motivos pelos quais não pretendia trabalhar em determinadas instruções, apesar de isso não ser solicitado.



Figura 15. 10º Ano, Aula, 2014

Continuou a demanda, vindo a interessar-se por uma instrução que lhe permitiu trabalhar alguns conceitos relacionados com aquilo que um jovem pode e não pode fazer. Explicou à colega selecionada em que consistia a sua instrução e sentaram-se ambos no chão, partilhando uma paleta que pousaram sobre os joelhos. O trabalho decorreu sem que se atrapalhassem mutuamente ou desviassem a atenção dos trabalhos que estavam a fazer.

Observou-se que apesar de partilharem a mesma instrução, desenvolveram respostas diferentes, diferenciadas.

Contudo, também se observou que foram trocando impressões acerca do sentido que a instrução sobre a qual se debruçavam apresentava. Apoiaram-se mutuamente na interpretação daquilo a que deveriam dar resposta. Não foi necessário instruir os alunos para que colaborassem nesse sentido. Isso aconteceu porque aceitaram a contaminação mutuamente e baixaram as defesas da individualidade perante a colaboração.

Proposta de trabalho com a turma do 12º ano

Duração: 270 minutos + 270 minutos

(6 blocos de 90 minutos, 3 por cada turma)

Acender a centelha

O contacto que se proporcionou com as duas turmas do 12º ano ao longo de todo o estágio conduziu a um conhecimento e análise dos dois grupos em

questão, levando eventualmente à concepção de uma proposta de trabalho a ativar em aula.

As duas turmas, inserem-se em cursos diferentes, dentro do que é a variedade que a ESASR oferece, conforme se abordou no capítulo II. Para facilitar a distinção entre as duas trataremos daqui em diante a turma do curso de Produção Artística como Turma A e a do curso de Design de Produto como Turma B.

Apesar das diferenças entre as áreas de estudo, a disciplina de Desenho é comum no que concerne aos temas a abordar ao longo do ano letivo.

Todavia as diferenças entre a turma A e B são notórias e do que se pôde observar ao longo do ano, possivelmente um resultado direto da forma como as áreas de estudo destes alunos interferem com as utilizações que projetam para o desenho.

Se os alunos da turma A se apresentam de forma geral mais sensíveis perante a abrangência do desenho, os da turma B tendem a projetar nele um aliado poderoso como ferramenta racional para lidarem com ideias que desejam desenvolver. Isto não significa que se trate de um fator generalizado a toda a turma como se verá adiante com os resultados obtidos em contexto de aula.

A especificidade do que representam os temas do programa da disciplina de desenho, demonstrou caminhos possíveis de traçar que iam de encontro ao que tinha sido ativado junto da turma do 10º ano. Assim e como já foi referido anteriormente, foram idealizados três momentos de sensibilização para o registo em desenho de ações relacionadas com o espaço temporal, acrescentando-se uma relação que se estabelece com o movimento.

Esses três momentos foram divididos em três aulas com duração de 90 minutos cada para que se pudessem ser desenvolvidos pelos alunos.

Uma vez que as propostas foram apresentadas exatamente segundo os mesmos parâmetros às duas turmas, considerou-se importante e proveitoso incidir esta reflexão sobre o desempenho de cada uma delas, interpretando e comparando a forma como se relacionaram com as mesmas, para que esses desvios resultantes da especificidade dos alunos pudessem nortear a reflexão em torno do que se observou.

De notar que existe uma relação entre cada um dos três momentos idealizados, através da qual os conteúdos vão ativando ramificações possíveis para a proposta seguinte. Esta relação será objeto de reflexão à frente, conforme debruçamos a nossa atenção sobre cada uma das aulas em específico.

Aula #1 - Instrução de Artista

A primeira aula idealizada de um conjunto de três, previa o trabalho em volta do conceito de instrução de artista tal como foi apresentado aos alunos do 10º ano.

Dada a bagagem que se entendeu que os alunos já possuíam dos anos anteriores e das propostas que estavam a desenvolver ao longo do 12º ano, foram idealizadas um conjunto de quatro instruções cuja intenção foi a de colocar os alunos perante contextos onde pudesse ocorrer uma sensibilização da relação temporal que existe no desenho, assim como outros campos que se consideraram importantes e que serão explicados mais à frente.

O conjunto de instruções idealizadas pretendeu que neste primeiro momento de contacto, se proporcionassem aos alunos experiências com desvios em relação ao que é normalmente desenvolvido ao longo das aulas de desenho. Estes, procuraram que os alunos se confrontassem com áreas e temáticas normalmente pouco trabalhadas do desenho.

(...) "Quando escrevi as instruções para as turmas do 12º ano, projetei delas muito do que são as áreas do ensino que mais têm contribuído para a minha própria atividade enquanto artista plástico." (...)

Diário de Formação - Abril de 2014

Podemos considerar que houve uma transferência de áreas de interesse artístico encontradas durante os diversos meses de estágio para as instruções apresentadas aos alunos. Este conjunto de instruções procurou cada uma delas à sua maneira ativar um conjunto de experiências que dessem lugar ao desenho, ao risco.

Procurou-se na escrita de cada uma que o confronto colocado pudesse traduzir os conceitos que os alunos vinham a colocar em prática ao longo do ano. É de salientar que três das instruções representaram propostas extremamente alternativas e diferentes do que é o normal ao longo do ano letivo tendo em conta os conteúdos abordados.

Procurou-se assim, nessas primeiras três instruções colocar os alunos perante contextos através dos quais se propõe que o objeto da representação não fosse previamente escolhido, ou sugerido. Ao retirar a carga da dimensão representativa, estamos a solicitar que o aluno se enquadre perante um cenário onde a memória desempenhará um papel fundamental como agente que ativa relações temporais que se transportam para o desenho. Surge na forma de um conjunto de ações configuradoras também, de um espaço temporal que nos interessou ter presente durante esta aula.

Por cada instrução foi dado um tempo de aproximadamente vinte minutos para a sua resolução, significando que os desenhos produzidos são o resultado de uma ação cronometrada. Conseguimos projetar nestes vinte minutos, um conjunto de momentos e ações que se desenrolaram, que aconteceram ao nível da ativação ou privação de sentidos e memórias, que se manifesta também pelo corpo, na medida em que como já se mencionou atrás, este desempenha um espaço fundamental onde os sentimentos acontecem e através do qual podem ser exprimidos.

A última instrução, continha uma proposta diferente que apesar de continuar no domínio da temporalidade e do movimento, vinha introduzir uma mudança, especialmente ao tornar-se muito específica, sugerindo objetos passíveis de serem representados e requisitando que os alunos procurassem representar o espaço onde esses movimentos aconteciam. Foi pensada para ter exatamente esse efeito. Ao criar uma cisão com o que vinha a ser desenvolvido, convidavam-se os alunos a tomar contacto com uma realidade semelhante à que estão habituados, ainda que diferente. O ato de olhar o exterior a partir da sala é normalmente objeto de advertência ou punição. Aqui, os alunos deixam de depender das janelas apenas pela sua luz sendo convidados a observar o exterior contrariando a norma.

Pretendeu-se perceber com essa instrução primeiramente o tipo de relações que os alunos eram capazes de estabelecer com o movimento através

do desenho, segundo parâmetros e conceitos que o programa de desenho convida a acionar em aula ao longo do ano. Em segundo lugar criou-se um contexto que permitiu observar como os alunos reagiam perante toda a diferença que esta proposta representou, a partir da qual se tentaria perceber com que tipo de instrução cada aluno se sentia mais confortável a trabalhar.

Instrução #1

Encare a folha de papel em branco. De seguida desenhe aquilo que lhe apetecer.

Esta instrução, pretende ativar uma ideia de desenho automático. Perante a folha em branco, o aluno é convidado a assumir um papel em que se confronta com a génese do desenho. Um traço errante e perdido, poderá conter em si todo o sentido que se quer transmitir.

Abrir ao aluno, a possibilidade de desenhar o que lhe apetece, não expõe apenas uma conquista perante a temática, é um reflexo imediato do que se pede, como acontece por exemplo com a escrita automática, do ponto de vista em que é solicitado que assuma a tomada de decisões perante o que vai ser registado.

Apresenta-se a folha em branco, o suporte habitual.

Esta aula, dedica-se a permitir que na sua singularidade os alunos iniciem um processo em que vão tomando contacto com os desafios que lhes viriam a ser propostos.

Perante a especificidade do que a escola representa para os alunos e professores, há uma premissa básica, muitas vezes esquecida, que é a necessidade de existir uma necessidade para aprender, assim como duas vontades distintas: A do aluno em aprender um determinado tema e a do professor em lho transmitir.

Assim, num plano ideal, a relação dos alunos com o conhecimento deveria ser promovida ao ritmo daquilo que o aluno quer aprender, para que o conhecimento que lhe é transmitido possa ser projetado num sentido que o aluno lhe confere do ponto de vista do que é a sua construção pessoal.

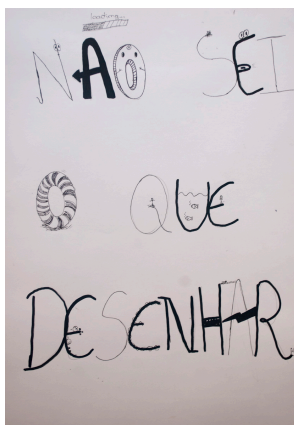


Figura 16. 12º (A) Instrução #1



Figura 17. 12º (A) Instrução #1



Figura 18. 12º (B) Instrução #1

Os resultados obtidos em aula, apontam para uma grande diversidade de respostas e de formas de os alunos se relacionarem como que foi pedido. Por um lado, temos um recurso a formas naturais ou orgânicas, assim como ao tema da figura humana/retrato, como se vê nas figuras 17 e 18. Destacamos contudo, como se vê na figura 16, uma dimensão em que alguns alunos transportaram para os desenhos que fizeram uma componente escrita. Neste caso específico, a aluna que produziu o desenho, diz com ironia *não sei o que desenhar*. Este transporte e acionamento da linguagem como possível resposta

a um desenho, remete-nos para um outro trabalho específico produzido nesta aula:



Figura 19. 12º Ano (A), Momento de trabalho em aula, 2014

A aluna que produziu este desenho marca na folha em que tinha começado por desenhar um retrato feminino duas frases muito próprias. Por um lado expõe uma reflexão pessoal em torno do desenho que tinha produzido, escrevendo *ESTÁ MESMO Estranho*.

Essa estranheza que numa aula normal poderia constituir motivo de embaraço para a aluna, é contraposta com a frase que surge do lado direito da folha, em que a aluna expressa com sátira a liberdade que encontrou a produzir este desenho: *Ahah Liberdade PARA DESENHAR Finalmente !!!*

A conquista da liberdade para dar lugar ao erro vem aqui colocar em evidência o caráter aberto que se procurou projetar sobre estas propostas de trabalho, sendo que a aluna encontrou a liberdade para expressar essa possibilidade de errar e assumir esse erro.

Instrução #2

Represente, através do meio atuante que desejar, a memória mais antiga de que se consiga lembrar.

Esta instrução pretendeu mais, do que obter uma simples representação desenhada, fiel ou com relevância do ponto de vista expressivo em que se exprimisse uma memória antiga.

Convidaram-se os alunos a lançarem-se num jogo em que refletem em torno de uma memória específica, reconhecem como sendo a mais antiga que possuem. Em conversa posterior com os alunos acerca da forma como se tinham relacionado com as propostas apresentadas, ficou patente que esta instrução em específico foi uma das que os projetou para campos onde se ativaram momentos a que os alunos projetam diferentes tipos de recordações e importâncias.

Quando se acionam mecanismos deste tipo em aula, temos consciência que podem trazer aos alunos situações com as quais lhes seja difícil lidar, restringindo à partida o tipo de representação que os alunos pudessem desenvolver.

Perante as questões que os alunos iam levantando, sentiu-se a necessidade de transmitir alguma informação pessoal, como se pode ler na seguinte passagem, na qual se relata um dos momentos em que se estabeleceu uma transferência de experiências que pudessem ajudar desenvolver um campo de possibilidades no que concerne à forma como lidaram com aquela instrução em específico:

"Quando os alunos de produção artística se envolveram na resolução da segunda instrução, alguns demonstraram dificuldade em perceber que tipo de memórias lhes era pedido, outros, tinham uma certa dificuldade em localizar cronologicamente as memórias que tinham.

Partilhei com eles a minha memória mais antiga, incidindo em três pontos essenciais. O primeiro, por conseguir relembrar essa memória a acontecer de dentro do meu corpo com cerca de 3 anos de idade com muita exatidão. O segundo, por conseguir identificar muitas características do espaço onde essa memória se situa, desde detalhes, a cores, objetos específicos e pessoas presentes. O terceiro, pelo caráter temporal que lhe consigo induzir ainda hoje. Ações e movimentos, todos se avivam nas pequenas frações de memórias que ativam."

Diário de Formação - Maio de 2014

Dado o contexto em que este tipo de proposta de trabalho se inseriu, foi constante a atenção ao facto destes alunos poderem encontrar barreiras na

interpretação e subjetivação face ao que eram as leituras que faziam das instruções.

Apesar do carácter de autonomia a que esta proposta da instrução de artista convida, o mesmo não significou que o professor deixasse de ter um papel preponderante e ativo no decorrer de toda a aula, partilhando com os alunos possíveis estratégias que estes poderiam acionar perante a especificidade da memória que cada um pretendia representar.

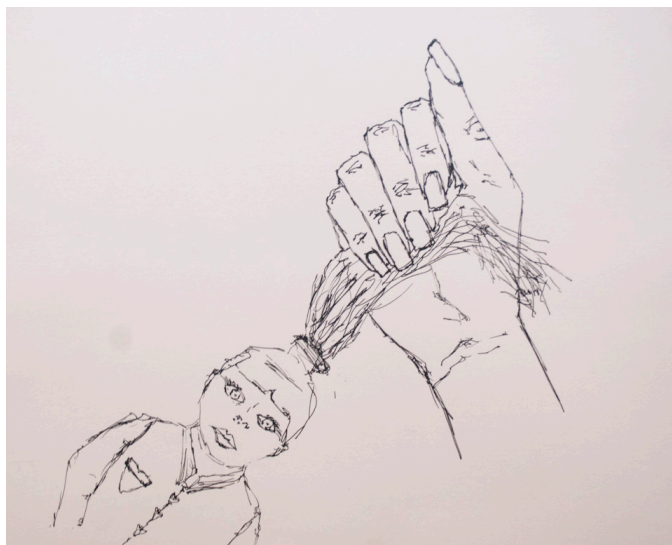


Figura 20. 12º Ano (B) Resposta à Instrução #2

As respostas que os alunos deram a este exercício recorreram em grande parte à projeção de memórias ligadas a objetos, locais específicos, ou utilizações que conferiam a determinados espaços.

Na figura 20 a aluna representa a própria mão, atual, a segurar uma das bonecas que esta se recordava de ter tido em criança, especialmente no que concerne à forma como normalmente a segurava, pelo cabelo. Do ponto de vista temporal, estamos perante um transporte entre dois momentos cronológicos distintos.

O trabalho representado na figura 21 já nos remete para uma experiência totalmente diferente nesse contacto com o passado.



Figura 21. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #2

Vemos aqui representada a memória de uma aluna relativamente a um objeto específico de casa dela, cuja configuração esta alterava para construir um novo espaço onde se refugiava para brincar.

O transporte desta brincadeira específica até esta aula, possibilitou a produção de um documento que a aluna reconheceu como relativamente fiel à sua memória, por se tratar de algo que tem muito bem presente ainda hoje em dia. Este exercício que se solicitou, teve como finalidade principal colocar os alunos em contacto com o transporte de memórias, recorrendo a imagens mentais que são ativadas/acionadas perante a proposta.

Instrução #3

Use uma mão para tapar os seus olhos e a outra para segurar o riscador, enquanto desenha as imagens que vê.



Figura 22. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #3

Por meio desta instrução, os alunos eram convidados a relacionar-se com a privação do sentido da visão, tanto na sua dimensão de estímulo, como na do papel fundamental que desempenha na relação que se estabelece nos mecanismos que acionamos ao desenhar.

Quando fechamos os olhos, que imagens vemos? Por um lado, podemos estar a recorrer a estímulos luminosos que se mantêm na retina, ou até a manchas que a mais ínfima passagem da luz através das pálpebras pode proporcionar à retina.

Este fenómeno conhecido como fosfeno, reside na particularidade da nossa retina em se ativar perante outros estímulos que não apenas a luz. Estas manchas aparentemente desconexas, estabeleciam assim o ponto de partida para as representações que os alunos eram convidados a produzir.

A estas representações acrescia o desafio de não recorrer à visão durante o seu processo. Observou-se que os alunos desenvolveram diversas respostas e esquemas para superarem esta barreira.



Figuras 23 e 24. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #3

Estas manchas que os alunos produziram andaram de certa forma próximas entre si. Para enriquecer esta reflexão foram selecionadas duas imagens semelhantes, mas que abordam esta instrução com uma pequena diferença. Na figura 23, notamos que há uma nota no canto inferior esquerdo, colocada deliberadamente pela aluna, em que se lê *“o que vejo quando fecho os olhos, não pinte de preto porque senão coloriria o que está a branco na folha”*.

Esta relação que é estabelecida entre a ausência/presença de material coloca em evidência o fator das instruções permitirem a abrangência de respostas, bem como uma transferência de significação entre a presença e ausência de luz, ou estímulo visual. O caráter conceptual da resposta do aluno passa a ser também ele motivo de interesse e valor na representação que é feita.

Instrução #4

Observe as figuras, veículos, animais, máquinas, objetos, entre outros que se estejam a deslocar na rua. Procure representar movimentos que essas formas executam, assim como o espaço onde esses movimentos estão a acontecer.

Por oposição ao que vinha sendo pedido nas três primeiras instruções, o aluno é aqui convidado a abordar de forma diferente a subjetividade com que se relaciona com a instrução que lhe é pedida.

É confrontado com um conjunto específico de premissas e do tipo de registos que deve procurar fazer. Podemos assumir que há uma aproximação ao tipo de propostas com que habitualmente lida nas aulas da disciplina de desenho, na medida em que após ter executado três instruções intimamente ligadas a exercícios de sensibilização, volta neste momento a concentrar-se em formas da realidade circundante que tem que observar e registar sobre o papel.

A abertura perante o que podiam ser os resultados dos desenhos continua contudo a manter-se. Esperou-se desta instrução que se assumisse o papel dessa cisão anteriormente mencionada, mas também o de funcionar como ponte para a proposta que iria ser apresentada na aula seguinte. A ligação estabelecia-se perante uma transição de exercícios que apelavam à utilização da memória e outros mecanismos sensibilizantes, para outros com um carácter mais próximo do registo do movimento, quer como observação feita a partir do corpo (como é o caso desta instrução), ou recorrendo ao corpo como agente que vai levar à produção de marcas sobre o papel, como se analisará à frente quando forem abordados alguns dos momentos que aconteceram na segunda aula.



Figura 25. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #4

As respostas que os alunos foram dando a esta instrução específica remeteram para uma relação que se estabeleceu, suportada por muito do que os alunos se vêm habituando a fazer ao longo do ano. Ainda assim, foi solicitado que estes acrescentassem a estes desenhos possibilidades que traduzissem o movimento e a temporalidade que lhes é inerte.

O que se notou foi que os alunos procuraram encontrar formas de registrar esse movimentos, fosse ou através da fragmentação de formas, repetição, utilização cromática, ou através da sobreposição de formas.



Figura 26. 12º Ano (A), Resposta à Instrução #4

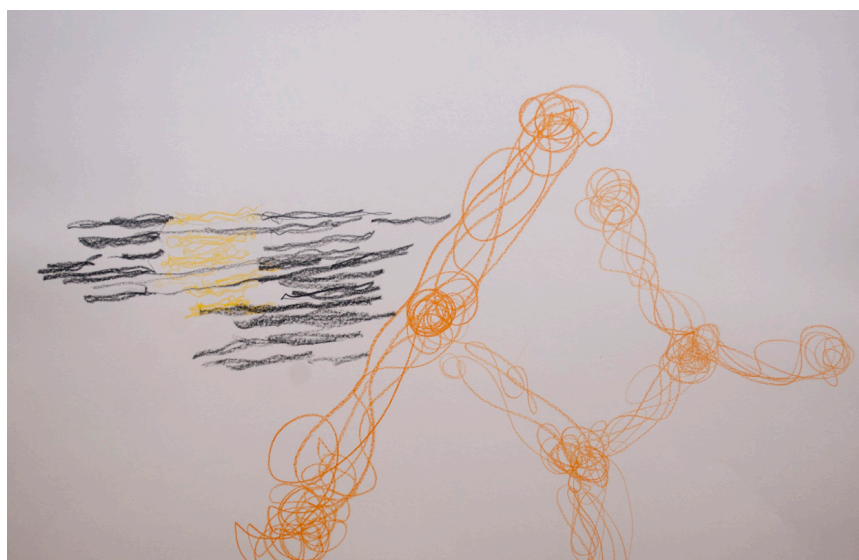


Figura 27. 12º Ano (B), Resposta à Instrução #4

Aula 2 - Do corredor, ao muro, à ação

Conforme se referiu atrás, a quarta instrução do conjunto que foi apresentado na primeira aula, pretendia criar uma ponte com o que se viria a ativar de seguida.

Convém clarificar, que os contextos criados com a utilização da instrução de artista na primeira aula, mote condutor de muito do que compõe esta reflexão, se fizeram transportar para as duas aulas seguintes e apesar de já não se recorrer a instruções neste ponto continua a haver uma íntima conexão que se estabelece entre os conceitos acionados na primeira aula e as restantes duas.

Para este segundo momento de contacto, idealizou-se para os 90 minutos em que decorreria a aula, propor que os alunos se relacionassem com um suporte de registo com uma dimensão bastante maior que o convencional. Para esse efeito utilizou-se uma folha de papel de cenário. A configuração do espaço que era dado aos alunos para se relacionarem com a folha e o tipo de registo que se pedia que estes procurassem explorar foi encontrando o seu próprio ritmo, levando a que se fosse estabelecendo com aquela folha uma relação. Num primeiro momento começou por ter um carácter muito pessoal, para depois se ir transformando gradualmente num espaço de trabalho coletivo, onde os alunos foram desenvolvendo registos pessoais, mas conscientes da presença de registos de outros colegas, com outras preocupações, que ocupavam o mesmo espaço.

O corredor

Esta folha, que num primeiro momento solicitava que os alunos lhe colocassem marcas da sua passagem, mas que havia de servir um propósito tão aleatório quanto as marcas que lhe eram depositadas, veio representar no final da aula, um documento único, com o qual os alunos se tinham envolvido de uma forma substancialmente diferente daquela a que estão habituados no decurso da aula de desenho.

É comum que aos alunos seja solicitado que tenham em atenção ao desenhar, possíveis erros que poderão estar a cometer quando a folha de papel é de um formato maior que o convencional. Estes estão habituados a afastar-se da folha, para que o olhar se possa concentrar com mais clareza numa determinada forma, e que com mais certeza possam determinar se as formas que estão a desenhar e respetivas proporções estão de acordo com o que pretendem.

Este primeiro momento, pretendeu anular essa possibilidade.

Ao ser criado o corredor que se vê na imagem abaixo, levou-se o aluno a ter que se relacionar com esta folha de uma forma completamente diferente, especialmente quando tomamos em consideração o tamanho dela, quatro metros.



Figura 28. 12ºAno (A), Interação com o corredor, 2014

Ao serem convidadas a percorrer o estreito corredor, cada uma das duas turmas lidou de forma muito distinta perante tal solicitação.

Na Turma A, do curso de Produção Artística, observou-se que os alunos se lançaram ao corredor para efetuar marcas na folha com muita descontração, o que demonstrou que mesmo atendendo a um pedido estranho e incomum, lhe conseguiram projetar um sentido de experiência, do qual sabiam que poderiam retirar um documento visual com possível interesse para todos.



Figura 29. 12ºAno (A), Interação com o corredor, 2014

A Turma B, do curso de Design de Produto, demonstrou ao início alguma reticência em se relacionar com o corredor apresentado, por não lhe conseguirem projetar um sentido mais racional, âmbito em que como já foi referido antes, esta turma demonstra mais à vontade quando projeta ao desenho a sua utilidade.

Apesar desta discrepância observada na forma como cada uma das turmas começou por se relacionar com o corredor apresentado, sentiu-se na Turma B que assim que alguns alunos tomaram a decisão de percorrer o estranho espaço, logo outros se deixaram contagiar pela vontade de experimentar fazer aquele tipo de registo.

Foi dada aos alunos total liberdade no que concerne à escolha dos materiais a utilizar, assim como do tipo de registo que lá devia ser colocado.

Notamos que à partida, muitos dos alunos se concentram em produzir um traço de um lado ao outro da folha, registando de forma ativa a sua passagem. Acionar o corpo como instrumento preponderante na relação que existe ao criar marcas, colocou aos alunos um contexto, no qual foram explorando as possibilidades que se apresentavam.

A propósito desta utilização do corpo, duas alunas da Turma A, conforme se pode ver na figura abaixo decidiram de forma autónoma, transportar voluntariamente uma ação do artista Dennis Oppenheim para o contexto da aula, ação essa em que este utilizou um processo de transferência, no qual desenhava nas costas da filha Chandra Oppenheim, enquanto esta reproduzia esse desenho na superfície de uma parede.



Figura 30. 12ºAno (A), Interação com a folha ampla, Transferências. 2014

Este sistema que as duas alunas aqui colocaram em ação, põe em evidência a utilização do corpo numa estreita relação com a consciência de um deslocamento temporal, que ocorre no processo em que a aluna que reproduz o que lhe é desenhado nas costas tem que decodificar aquele sinal incomum, para logo de seguida lhe atribuir uma forma. Esta simbiose de sentidos desencadeia mecanismos complexos, onde a ação das alunas é um jogo em que existe um atraso cronológico de milésimas de segundo, onde as decisões que são tomadas colocam a aluna perante um conjunto de possibilidades que analisa enquanto continua a produzir movimento para registar.

Aqui, interessa-nos regressar à ação de Oppenheim atrás referida, «*Two Stage Transfer Drawing (Returning to a Past State)*».

Em *Dennis Oppenheim : Explorations* (2001) de Germano Celant encontramos indícios específicos de uma relação temporal que Oppenheim projetou a esta ação/obra. Por se tratar de um desenho que é feito através da transferência atrás explicada tal que como a que se viu reproduzida por duas alunas da Turma A, Oppenheim considerou que estava a desenhar através da filha Chandra. O que nos importa salientar aqui é uma relação que o artista projetou com a filha, por se tratar de uma descendência direta, partilham da mesma estrutura biológica, levando a que projete uma versão imatura dele próprio, num regresso a momentos do passado que ativa naquele momento.

A determinada altura surgiu nos registos da Turma B, uma linha que simulava o gráfico de batimento cardíaco e que também se envolve de

interesse pela relação que estabelece entre o corpo e o seu funcionamento. Estamos aqui perante um registo que nos remete para a ação contínua dos batimentos do nosso coração, que a aluna contou enquanto executava.



Figura 31. 12ºAno (B), Interação com o corredor, 2014

As linhas foram sendo feitas, com mais ou menos intensidade, um ou mais materiais riscadores, uma ou mais passagens. A variedade de registos que os alunos produziram em cada uma das aulas, com cada uma das turmas, constituiu neste primeiro momento um aglomerado de traços que representa o movimento de cada um.

Posteriormente, o corredor foi desmontado e abriu-se um espaço amplo perante a folha.

Dos registos que os alunos haviam produzido, pediu-se que se relacionassem com aquela folha da forma que desejassem e que lhe colocassem registos, levando a que estes se envolvessem em grupo num processo em que deveriam encher aquela folha com o máximo de informação possível. É de notar que mais uma vez as diferenças entre as Turmas A e B se colocam em destaque quando observamos os registos colocados na folha por cada uma. Apesar de haver um tipo de abordagem semelhante, aparentemente caótico, estas folhas preencheram-se com pequenas singularidades que no conjunto total levaram à produção de uma série de documentos singulares reunidos num suporte só.

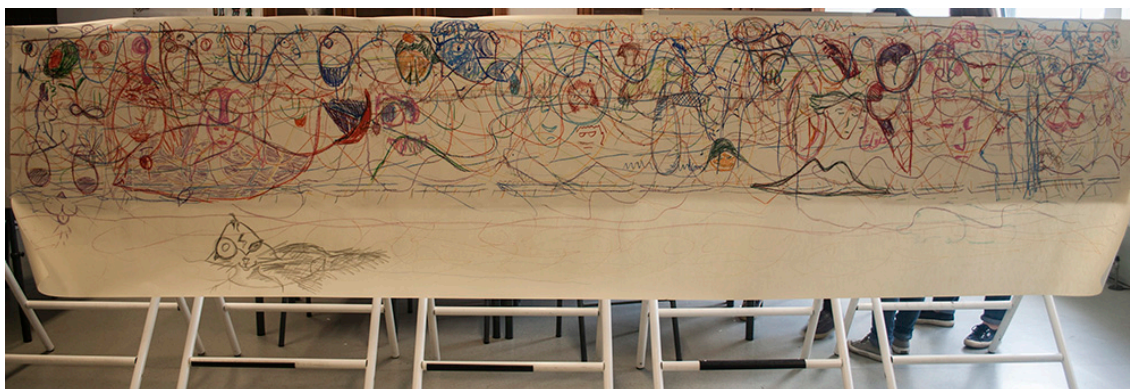


Figura 32. 12º Ano (A) Aspecto geral do painel produzido na aula 2, 2014

O aparente caos em que estas formas se vão relacionando foi um elemento preponderante da sua própria concepção.

Conforme se desenvolviam, tomavam das outras formas presentes possibilidades e trajetos, sendo que esta interação muito própria entre os alunos conduziu a que os desenhos se misturassem.



Figura 33. 12º Ano (B) Aspecto geral do painel produzido na aula 2, 2014

As experiências que se procuraram proporcionar aos alunos nesta aula, foram de encontro a uma lógica de sensibilização, em que se ativaram essencialmente as relações entre os diversos momentos que os alunos foram registando.

Este carácter iminentemente singular, mas que se projeta no todo da folha, permitiu que se encontrassem na folha pequenos detalhes, perfeitamente

válidos não só do ponto de vista singular e subjetivo de quem os produziu, como também pela ocupação que representam na totalidade daqueles folhas.



Figuras 34 e 35. 12º Ano (A) Detalhes, 2014

Para lá de todos os traços que foram produzidos nesta aula sobre este suporte de papel, é importante entender-se a importância que desempenhou para lá da configuração enquanto experiência sensibilizante.

Do ponto de vista singular, cada aluno teve aqui a oportunidade de usufruir de um espaço grande, onde podia com liberdade explorar não só a produção de marcas da sua passagem, atribuindo-lhes uma significação de registo cronológica. O incomum processo de trabalho serviu para colocar em evidência que não existe uma forma correta de desenhar, ou uma postura que temos sempre que manter quando desenhamos. Trabalhar todo o corpo para produzir marcas é algo a que estes alunos não estão habituados, já que normalmente o fazem sentados num estirador, em pé, estáticos atrás de um cavalete a partir do qual observam os objetos que estão a representar.

Do ponto de vista plural, esta proposta acionou entre os alunos um espírito de autoria coletiva. Colocou-se em evidência a pertinência da colaboração, demonstrando que quando trabalhada lhes permite que se movimentarem por complexos esquemas de comunicação, onde o contributo de todos é importante.

As propostas de trabalho que tal como esta solicitam o trabalho em turma, revestem-se de especial importância por potenciarem que os alunos desenvolvam as relações entre si, não só porque se proporcionam contextos em que se descobrem mutuamente enquanto agentes que ativam uma linguagem plástica, mas também porque trabalham as interações entre si.

Este espírito de grupo era essencial para a Aula 3, onde a especificidade do trabalho que ia ser realizado, pedia que os alunos se sentissem confortáveis em colaboração, especialmente porque em muitas situações seria necessário que estes se auxiliassem mutuamente.

Aula 3 . Desenho com Luz

A aula onde se apresentava a terceira proposta, colocava os alunos perante um exercício que para a grande maioria era novidade, excepto para alguns que já tinham abordado a técnica na disciplina de fotografia.

O princípio básico da técnica de desenho com luz recorrendo a uma máquina fotográfica para o registar, assenta no princípio básico da fotografia segundo o qual, para obtermos uma imagem o tempo de sensibilização da máquina varia consoante a quantidade de luz que está disponível, uma velocidade que é diretamente influenciada pelo grau de sensibilidade da película ou do sensor digital que capta esta imagem.

Hoje em dia as máquinas fotográficas são capazes de disparar a velocidades tão rápidas que congelam o movimento de salpicos de água. Este carácter imediato que a fotografia de hoje em dia possui, não existiu no início da fotografia.

Atribui-se a autoria da primeira impressão fotográfica a ser captada ao francês Joseph Niépce⁴.

A particularidade que nos importa reter dessa fotografia de Niépce, reside no facto de que para a captar foram necessárias cerca de seis horas.

Este espaçamento temporal que foi encolhendo com o avanço das tecnologias foi assim aproveitado no âmbito da disciplina de desenho para possibilitar que os alunos pudessem ativar alguns dos conceitos que tinham desenvolvido nas duas aulas e propostas anteriores.

⁴ Em 1826 Joseph Niépce produziu uma imagem do quintal da sua casa, recorrendo a uma camera escura e placas de estanho revestidas com um material sensível à luz. Para a obter demorou cerca de seis horas e foi reconhecida como a primeira fotografia a ser registada e fixada, uma vez que até então não havia forma de parar o processo de sensibilização, levando a que as imagens se fossem tornando progressivamente mais queimadas pela luz até que desapareciam.

O desenho com luz é feito com o recuso a uma lanterna e uma exposição fotográfica prolongada que variou consoante o tempo que os alunos sentiram necessário para executar o registo pretendido, sendo que o máximo tempo de que dispunham era de 30 segundos.

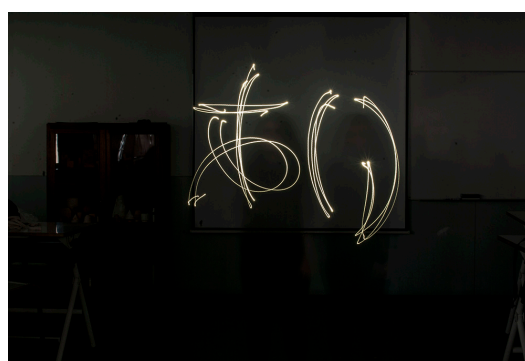
As experiências das aulas anteriores começaram a apresentar-se perante os alunos na forma de possibilidades que teriam que ativar e transportar para esta proposta específica.

A importância desta proposta, reveste-se de uma transferência que é feita dos meios usuais do desenho, para novas possibilidades como as que aqui se apresentaram, especialmente no que concerne à utilização dos novos meios digitais, para lhe aplicar atitudes usadas em ambientes analógicos.

Um dos primeiros confrontos dos alunos quando experimentam a técnica residiu no facto de que os gestos que fazem com a não deixarem marcas visíveis como num desenho habitual. Assim, no processo do desenho com luz, nunca temos referências visuais exatas dos traços que já executamos.

Outro ponto que os confunde é o facto de os desenhos que executam surgirem espelhados na fotografia. Como a posição dos alunos é exatamente a oposta à da máquina fotográfica ocorre esse espelhamento.

Notou-se que ao se aperceberem desse efeito, alguns alunos deliberadamente começaram a trabalhar no sentido de o anular, como foi o caso nas imagens abaixo.



Figuras 36 e 37. 12º Ano (B) e (A) Desenho com luz, 2014

É notório que este cuidado apenas mereceu devida atenção quando o que se pretendia configurar se tratava de um signo específico, neste caso a palavra *olá* e um par de caracteres japoneses.

Foi curioso observar que nos restantes desenhos, os alunos não demonstraram qualquer tipo de preocupação a este nível.

Em conversa com os alunos da Turma A acerca das possibilidades que o desenho com luz permite, descobriu-se que um aluno da turma pratica um estilo de dança alternativo, denominado *industrial*. Concordou em procurar captar alguns dos movimentos que executa nessa dança com recurso à luz e no dia em que esta proposta foi apresentada, esse aluno levou a cabo algumas experiências, transportando todo o contexto adequado à prática deste tipo de dança para aquele momento.

Munido de duas lanternas que segurou em cada mão, e uma música de fundo para o inspirar nos movimentos, começou a movimentar-se, enquanto executava movimentos essencialmente circulares com os braços, embalados por movimentos das pernas que o deslocavam para os lados num processo repetitivo.

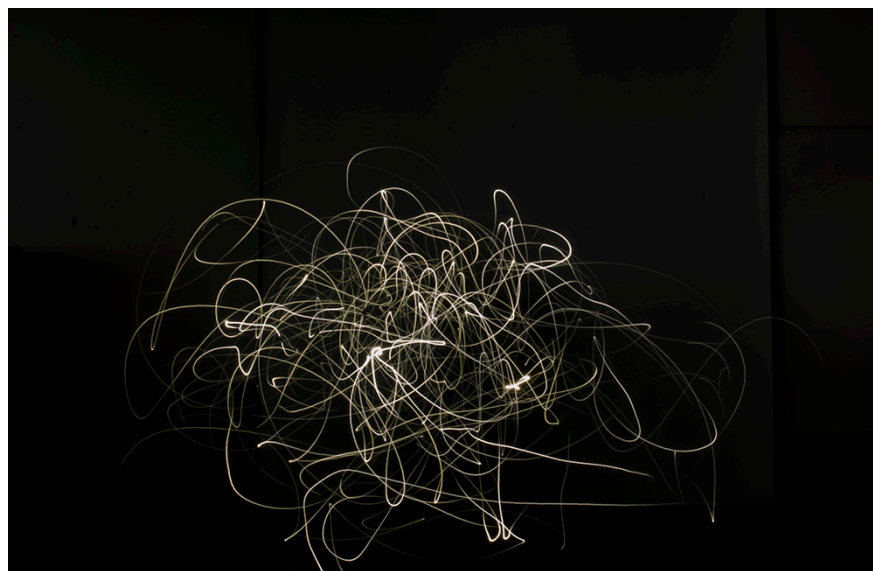
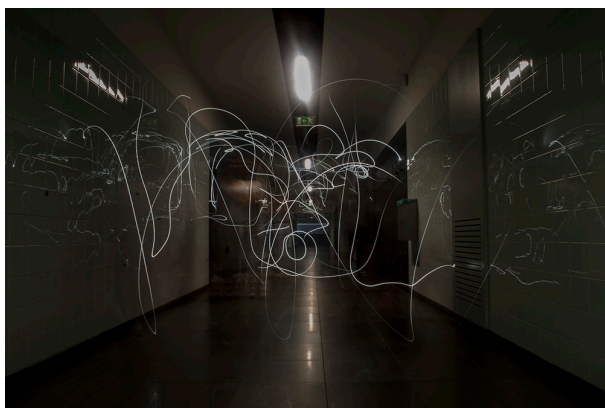


Figura 38. 12º Ano (A) Desenho com luz, 2014

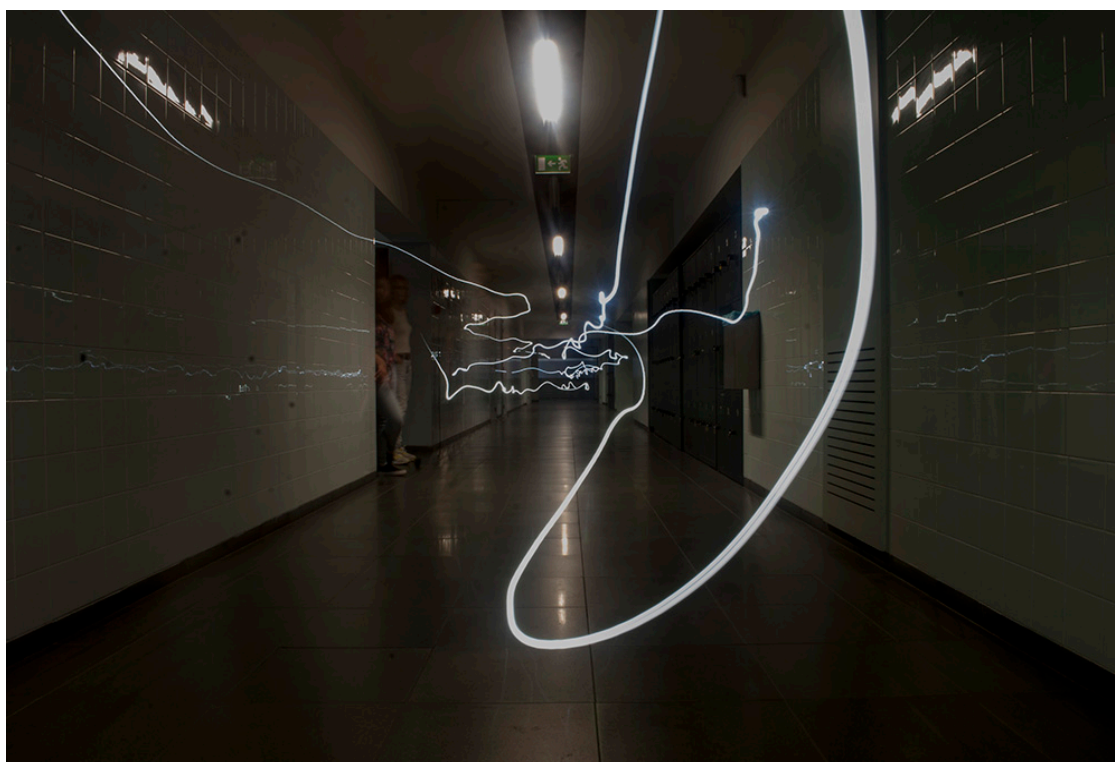
As imagens produzida surpreendeu o aluno, não só pela quantidade de detalhes, mas também porque era aguardado que o efeito da composição feita com luz se apresentasse muito mais simétrico.

Esta dimensão em que o desenho com luz assume o papel de registo para movimentos que o corpo executa num determinado espaço foi também explorada pelos alunos da Turma B, contudo de forma diferente. Não remetendo a relação que se estabelece entre o corpo em movimento e o

espaço para a dança, mas para a reprodução de movimentos habituais ou aleatórios em espaços fora da sala de aula, as imagens abaixo ilustram uma seleção de três experiências nas quais foi ativado este tipo de abordagem. Notamos que as duas primeiras situadas lado a lado, caracterizam-se por uma utilização do espaço num plano desenvolvido relativamente próximo da máquina fotográfica que o captou.



Figuras 39, 40 e 41. 12º Ano (B) Desenho com luz fora da sala de aula, 2014



As figuras 39 e 40, remetem para o carácter aleatório supra mencionado. A imagem da esquerda, surpreendeu pelos reflexos que cria nos azulejos das paredes transmitindo-nos uma percepção visual reforçada pela presença

destas luzes de forma que acabamos por em determinados momentos lhes projetar uma concepção de objeto captado pela fotografia.

Enquanto registo, tem um carácter eminentemente exploratório uma vez que como já foi referido a maior parte dos alunos estava a tomar contacto com esta técnica pela primeira vez. Nota-se que a maior parte dos alunos explora o espaço em redor do corpo, produzindo movimentos que normalmente não executariam numa folha de tamanhos convencionais.

Encontramos aqui uma ponte com o exercício da Aula 2, em que alunos se envolveram com uma folha de 4 metros enquanto suporte.

O facto de não existir um suporte, mas apenas a limitação que a amplitude da lente impõe, coloca os alunos perante a possibilidade de expandirem o traço dos desenhos que produzem numa escala que normalmente não trabalham.

A imagem do lado direito, tem a particularidade de ter sido possivelmente um dos únicos registos em que a maior parte dos alunos não se preocupou em sair do enquadramento da foto. Enquanto registo diferencia-se das outras por ter sido feito o registo em cerca de três segundos.

A terceira imagem do conjunto, (41), tem a particularidade de ser o produto de formas muito peculiares de explorar esta técnica. Por um lado, houve uma reprodução de movimentos que os alunos executam todos os dias neste corredor em particular. Essa reprodução destes movimentos, é para eles uma ativação de uma realidade com a qual lidam todos os dias, mas que aqui é dotado de uma significação especial, em torna do qual depositam a possibilidade de registar uma ação diária como objeto visual, do qual extraem uma configuração de registo temporal que também nos importa ter em conta, uma vez que não estamos apenas a tratar de uma dimensão temporal em que ocorre a ação. Ativou-se aqui, sendo assim, uma memória dos alunos, cuja experiência é transportada para o contexto em que o aluno tem de tomar decisões enquanto percorre o corredor.

Deste transporte, resulta uma linha aparentemente contínua que explora o espaço deste corredor e nos vai transmitindo uma sensação espacial de profundidade conforme se aproxima ou afasta da lente. A fluidez dos movimentos que sentimos na linha mais próxima da lente, contrasta com os percursos errantes que observamos mais atrás.

A estranheza destas imagens parece ser muitas vezes aquilo que capta a nossa atenção. Ao longo da aula e mesmo em conversa posterior com os alunos, foi sendo observado que o efeito inesperado que tem uma ação que vimos acontecer, mas que ainda não tomou forma, nos conduz a uma expectativa em ver o resultado e perceber o que aquele tipo de ação pode ter provocado.

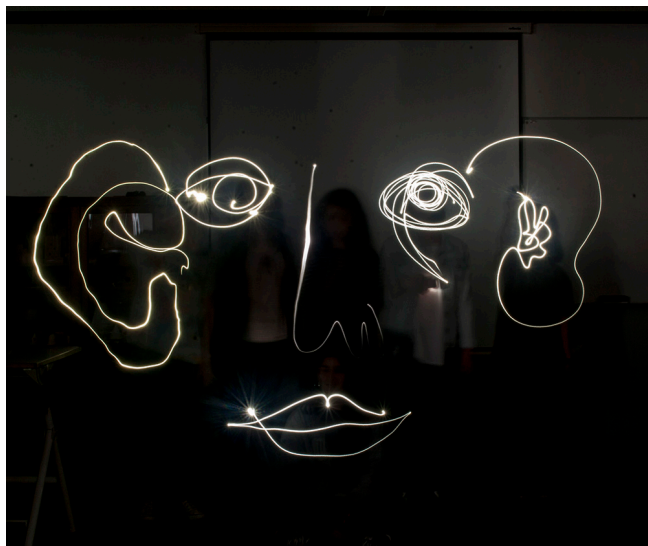


Figuras 42, 43 e 44. 12º Ano (B) Desenho com luz de uma bateria, 2014

Essa expectativa traduziu-se na três imagens acima, mas por uma outras necessidade. A tentativa de representar um instrumento musical, neste caso uma bateria, conduziu a que um grupo de alunos ensaiasse a tentativa diversas vezes até chegarem ao resultado que os satisfizes. Aqui, notamos que a invisualidade do desenho com luz os conduziu a essa necessidade que vem sendo enraizada de mantermos um controlo entre o traço que estamos a tentar realizar e o que realmente é realizado.

A produção de imagens em grupo teve nesta aula um papel preponderante. Face a todos os obstáculos que o desenho com luz pode colocar aos alunos, quando se trata de trabalhar esta técnica em grupo essas dificuldades podem acentuar-se, ou então conduzir a resultados imprevisíveis, ou meramente exploratórios.

Uma das experiências que alguns alunos da Turma A realizaram, consistiu na representação de um rosto em que cada um dos alunos intervenientes se encarregava de desenhar uma das partes do rosto, sendo estas combinadas antecipadamente entre eles.



Figuras 45 e 46. 12º Ano (A) Desenho com luz coletivo, 2014

As relações que estes alunos tiveram que estabelecer entre cada um para terem percepção das proporções e posicionamento de cada elemento do rosto, colocou-os perante um contexto em que este transporte de interpretações subjetivas do que pode ser a singularidade de uma porção de um todo, ganha importância no que concerne à construção de um documento no qual estes alunos podem posteriormente rever a ação de cada um e acertarem-se estratégias para uma outra colaboração ou experiência.

Nas duas imagens apresentadas acima, não houve uma pretensão dos alunos envolvidos em manipular esta configuração num espaço específico da sala de aula (ou fora) com o qual ela se envolvesse.

Notamos contudo, que cada um dos envolvidos na produção destes dois registos, coloca no desenho a informação de forma particular e que se diferencia da dos restantes colegas. Conseguimos ver linhas frenéticas, semelhantes às que os alunos reproduzem em papel quando realizam esboços, onde deixam que os traços se concretizem para formar uma mancha da qual extraem formas que vão controlando.

A maioria dos alunos munuiu-se das funcionalidade de lanternas que a maior parte dos telemóveis hoje apresenta. Esta produz uma luz LED branca que normalmente é utilizada nestes telefones como flash. Quando esta luz é arrastada como temos vindo a ver até aqui produz-se um registo semelhante às linhas de um desenho.

Houve contudo dois momentos na aula da Turma A em que as fronteiras do que pode ser o material produtor de luz se esbateram. Cada um representou

um desvio distinto ao que pode ser o material produtor de luz e os efeitos que dele se retiram.



Figuras 47 e 48. 12º Ano (A) experiências, 2014

Na imagem do lado esquerdo temos uma utilização da luz que o ecrã do telemóvel produz como fonte para criar uma série de manchas e pequenos arrastos. A configuração desta luz foi feita através de uma aplicação para o telemóvel que permite configurar uma cor para o ecrã reproduzir. Este desvio particular ganha interesse por representar um alargar das fronteiras do que pode ser feito com recurso a esta técnica, uma exploração que aconteceu de forma espontânea na Turma A.

No entanto, o recurso a estes instrumentos dialoga igualmente com o quotidiano cultural e visual dos alunos, dando novos usos sociais e artísticos aos telemóveis.

A imagem do lado direito surgiu de uma experiência em que vários pedaços de plástico foram iluminados com as lanternas, criando efeitos em que a luz reproduz uma forma que se assemelha a uma nuvem. Esta exploração específica mune-se de especial valor por apresentar a utilização de um elemento entre a fonte de luz e a lente que interfere com a mesma para produzir um tipo de marca diferente.

Foi interessante observar como em ambos estes casos, são ativados desvios ao que seria a normalidade se os alunos se concentrassem apenas em atingir um objetivo específico proposto com a atividade. Estas subjetivações particulares primam pelo carácter exploratório em que se envolveram. Assumir o desvio é muitas vezes algo com que os alunos não se sentem confortáveis,

uma vez que se sentem expostos, por estar a lidar com domínios que não são da aceitação generalizada.

Desta atividade de desenho com luz, sentiu-se que os alunos retiraram uma experiência válida do que poderão ser as relações que se estabelecem entre o tempo e espaço, assim como formas de registar essas relações.

Considerações Finais

"É agora necessário ir ao deserto destruir a pirâmide que os faraós fizeram construir sobre o dorso dos escravos e com o suor dos escravos E arramar pedra a pedra porque faltam os explosivos mas sobretudo porque este trabalho deve ser feito com as nuas mãos de cada um"

José Saramago - O Ano de 1993

Após um ano letivo de contacto com as três turmas envolvidas neste estágio, são inúmeras as memórias que dele decorrem.

Não será certamente um exagero dizer que cada um dos alunos com que se contactou teve um papel preponderante numa série de transformações que ocorreram entre as primeiras e as últimas aulas assistidas na ESASR, percurso durante o qual se proporcionou uma construção do que poderá ser uma concepção muito pessoal e própria do que significa ser Professor de Artes Visuais.

Este papel transformador, veio colocar em evidência uma característica que muitas vezes nos passa despercebida no processo de construção do professor: a de este, ser também um aluno, que se coloca constantemente nessa posição para poder manter os seus conhecimentos atualizados.

Num dos episódios de um conjunto de treze *Conversas Vadias* que o Professor Agostinho da Silva aceitou gravar em 1990 para a RTP 1, há uma passagem que nos importou destacar: *"(...)Conheço uma porção de gente que de súbito, andava com uma ideia, com uma ilusão se quisermos dizer a respeito do que lhes estava sucedendo na vida, de súbito as coisas mudam e a pessoa fica completamente desorientada sem parar sequer de um momento para ver, se ela não é uma pedra que está recusando o cinzel de um escultor que a quer tornar menos pedra e mais estátua. (...)"*

Esta ideia aqui expressa, remete-nos a pensar em torno do que representam muitas vezes as experiências que se proporcionam na sala de aula, perante as quais os alunos não se conseguem posicionar criticamente e conferir-lhes a importância devida.

Este carácter transformador de que se reveste o ensino, foi colocando ao longo do ano problemáticas específicas no que concerne à ação do professor, nomeadamente ao tentar-se perceber de que modo essas transformações que se operam sobre o aluno, podem constituir um processo no qual este se constrói, assim como a perceber que tipo de transformações importam e a forma como se proporcionam.

A experiência de contacto na ESASR colocou em evidência problemáticas que se vinham a conceptualizar já desde o primeiro ano curricular do MEAV. Transportá-las até este contexto, implicou um processo no qual se embarcou numa profunda reflexão em torno não só do que eram os pressupostos artísticos que se pretendiam ativar, bem como dos contextos que escola específica promove.

Assim, de acordo com o que vimos ao longo de todo este relatório, no que concerne ao Ensino Artístico, o tipo de trabalho desenvolvido com os alunos da ESASR em contexto de aula, procurou que estes colocassem em ação um conjunto de experiências sensibilizantes específicas, a partir das quais pudessem configurar um sentido de experiência próximo do que John Dewey (1959) descreveu e que atrás já se mencionou, de uma transformação da atividade em experiência por via da significação.

Será neste momento importante apontar, que houve uma aproximação de preocupações pessoais de índole artística que se transferiram para os momentos dinamizados em aula. Esta aproximação ao que hoje em dia se entende por Investigação Baseada nas Artes, permite que se projete à criação artística um sentido produtor de conhecimento, tal como sustenta Andrei Tarkovski em *Esculpir o Tempo* (1998):

“A criação artística, afinal, não está sujeita a leis absolutas e válidas para todas as épocas; uma vez que está ligada ao objetivo mais geral do conhecimento do mundo, ela tem um número infinito de facetas e de vínculos que ligam o homem à sua atividade vital; e, mesmo que seja interminável o caminho que leva ao conhecimento, nenhum dos passos que aproximam o homem de uma compreensão plena do significado da sua existência pode ser desprezado como pequeno demais.”

Arriscou-se assim, possibilitar que os questionamentos que surgiam diariamente nas aulas a que se assistiu, pudessem encontrar respostas dentro

da especificidade da criação artística. Esse contexto, apresentou-se também aos alunos, uma vez que ao tomarem contacto com algo novo, a que não estavam habituados.

“Coloquei ao serviço dos alunos tudo o que estes desejassem conhecer do meu trabalho enquanto artista plástico. Os temas que me interessam, artistas que aprecio, técnicas, autores, pensamentos.

Os trabalhos que os alunos desenvolveram em aula, funcionaram para mim como um espelho onde pude rever algumas das minhas próprias práticas e questiona-las.”

Diário de Formação – Maio de 2014

Este carácter íntimo que se projetou na experiência de estágio, fez-se rever na forma como os resultados obtidos foram neste relatório observados, fruto de uma prática pessoal artística, através da qual se problematizaram as áreas do Ensino Artístico.

Agora que este relatório se aproxima do seu fim, bem como o estágio na ESASR, ficou claro que é possível trabalhar a noção de tempo enquanto espaço do desenho. Neste caso específico, a Instrução de Artista foi o veículo através do qual se ativaram contextos onde foi dada aos alunos a liberdade de experimentar e descobrir, construindo significações próprias e subjetivas perante os contextos em que foram colocados.

Através dos processos de sensibilização que se ativaram em aula, os alunos encontraram e deram respostas a uma concepção do tempo no desenho, em que se observou acontecer um desenvolvimento individual e coletivo perante conteúdos que rompiam com o habitual, mas que permitiram aos alunos experimentar novas possibilidades.

A citação de José Saramago que aparece no topo destas considerações finais, remete para aquele que foi o sentimento que invadiu o pensamento nos momentos finais deste estágio: Da construção pessoal enquanto aluno, que se vem arrastando há já algumas dezenas de anos, viria com este programa de mestrado tornar-se evidente uma paixão pela escola e pela transmissão e partilha de conhecimentos.

O professor que ainda é aluno e que assim se quer manter, constrói-se na destruição, desmembrando em pedaços o que havia sido edificado, para entrar num novo ciclo subjetivo, de construção.

BIBLIOGRAFIA:

AAVV (2001) *Os desenhos do desenho, nas novas perspectivas sobre ensino artístico.*

Actas de seminário. Porto: FPCEUP

ALMEIDA, Paulo Luís (2009). "X-Actos: Transferência de Acções no Espaço Urbano". In Vaz-Pinheiro, Gabriela (ed.) (2009). *Arqueologia do Urbano: Abordagens e Práticas.* Porto: Editora FBAUP.

BODEN, Margaret (1999) *Dimensões da Criatividade.* São Paulo: Artmed

CELANT, Germano (2001) *Dennis Oppenheim : Explorations.* Milano: Edizioni Charta

DAMÁSIO, António (1998) *O erro de Descartes - Emoção, razão e o cérebro humano.* São Paulo: Editora Schwarcz Ltda

DEWEY, John (1959) *Democracia e Educação.* 3ª edição São Paulo: Nacional, 1959

HUXLEY, Aldous (2008) *As Portas da Percepção / Céu e Inferno.* 2ª edição Porto: Via Óptima

ROBINSON, Ken (2011) *O elemento.* Porto: Porto Editora

SARAMAGO, José (2007) *O ano de 1993.* 3ª edição Lisboa: Editorial Caminho, SA

TARKOVSKY, Andrei (1998) *Esculpir o Tempo.* 2ª edição São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda

WEBOGRAFIA

RAMOS, Artur (Coordenador); QUEIROZ, João Paulo; BARROS, Sofia Namora; REIS, Vítor (2001): *Desenho A 10º Ano: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/desenho_a_10.pdf

RAMOS, Artur (Coordenador/Autor); QUEIROZ, João Paulo; BARROS, Sofia Namora; REIS, Vítor (2002): *Desenho A 11º e 12º Anos: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/desenho_a_11_12.pdf